ACTAS

IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas

VI Simposio Internacional en Infancia e Instituciones

IV Congreso de la Red INFEIES 2018

RESISTIDAS Y DESAFIADAS

Las prácticas en instituciones entre demandas legalidades y discursos

12, 13 y 14 de noviembre de 2018, CABA, Argentina

ISBN 978-950-9379-54-1

FLACSO ARGENTINA

Red INFEIES

Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas

FLACSO ARGENTINA

Red INFEIES

Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas

IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas

VI Simposio Internacional en Infancia e Instituciones

IV Congreso de la Red INFEIES

RESISTIDAS Y DESAFIADAS:
Las prácticas en instituciones entre demandas, legalidades y discursos

ACTAS

12, 13 y 14 de noviembre de 2018
UMET (Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo),
Sarmiento 2037, CABA, Argentina

Organizan:

Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas,
Área Educación, FLACSO Argentina

Red Internacional Interuniversitaria INFEIES
(Infancia e Instituciones). Nodo central UNDMP

Perla Zelmanovich - Mercedes Minnicelli
Dirección

Agostina Bosich
Compilación

Sebastián Alessandrello
Edición

Gonzalo Pereyra
Diseño

Zelmanovich, Perla
Actas IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. VI Simposio en Infancia e instituciones : resistidas y desafiadas : las prácticas en instituciones entre demandas, legalidades y discursos / Perla Zelmanovich ; Minnicelli, Mercedes ; compilado por Agostina Bosich ; editado por Sebastián Alessandrello ; ilustrado por Gonzalo Pereyra. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-9379-54-1

1. Psicología. 2. Psicopedagogía. 3. Psicoanálisis. I. Bosich, Agostina, comp. II. Alessandrello, Sebastián, ed. III. Pereyra, Gonzalo, ilus. IV. Título.
CDD 150.195

1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, 2019.

psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar

Permitida la reproducción total o parcial de esta obra bajo cualquier método en la medida que no implique su comercialización bajo ninguna de sus formas.

Se habilita su difusión, enlace académico, de investigación, extensión citándose la fuente.

Cada autor/autora conserva los derechos de su obra.

AUTORIDADES

Coordinación académica y científica

Dra. Perla Zelmanovich
Directora Académica
Especialización y Maestría
en Infancia e Instituciones
Facultad de Psicología, UNMDP.
Psicoanálisis y Ciencias Sociales

Dra. Mercedes Minnicelli
Directora Académica
Especialización y Maestría
en Infancia e Instituciones
Facultad de Psicología, UNMDP.
Psicoanálisis y Ciencias Sociales

Comité Científico

Dra. Alicia Azubel
Profesora, Especialización Psicoanálisis y
Prácticas Socioeducativas. FLACSO Argentina.
Psicoanálisis y Medicina

Mag. Susana Brignoni
Coordinadora, Servicio de Atención a Residencias,
Fundación Nou Barris para la Salud Mental, Barcelona.
Co-responsable del Grupo de Investigación
Psicoanálisis y Pedagogía, Sección Clínica
de la Biblioteca del Campo Freudiano/
Barcelona. Profesora en la Carrera de
Especialización PyPSE, FLACSO Argentina.
Psicoanálisis y Educación

Dra. Rithée Cevasco
Miembro de Junta Directiva-Centro de Investigación
Psicoanálisis y Sociedad/Barcelona.
Psicoanálisis y Sociedad

Dr. Ricardo Cicerchia (Ph D)
Profesor Titular Facultad de Ciencias
Sociales (Universidad de Buenos Aires).
Investigador Principal CONICET
(Instituto Ravignani, UBA/CONICET).
Coordinador SEPHILA-Coord. Gral. REFMUR.
Historia

Dra. Inés Dussel
Profesora Investigadora, Departamento
de Investigaciones Educativas del
CINVESTAV-IPN- México.
Historia de la Educación, Políticas y
Pedagogías de la imagen en educación

Dra. Marta Gerez Ambertin
Directora, Carrera de Doctorado de Psicología,
Universidad Nacional de Tucumán.
Investigadora de la UNT y evaluadora del CONICET.
Psicoanálisis y Derecho.

Dra. Roselene Gurski
Professora, Universidade Federal do RS (UFRGS),
psicanálise, Educação e Adolescência

Dra. Amelia Imbriano
Decana, Facultad de Ciencias Psicológicas,
Universidad Kennedy Argentina.
Psicoanálisis y derecho

Dra. María Cristina Kupfer
Professor Titular Senior da Universidade de São Paulo.
Psicanálise e Educação

Dr. Leandro de Lajonquière
Profesor Titular, Université Paris 8 Vincennes Saint Denis.
Psicoanálisis y educación

Dra. Silvia Lampugnani
Profesora e Investigadora, Universidad
Nacional de Rosario.
Psicoanálisis e Instituciones

Dr. Segundo Moyano
Director, Grado Educación Social, UOC
(Universitat Oberta de Catalunya).
Pedagogía Social

Dra. Violeta Núñez
Asesora - Programas educacionales en
España, Argentina, Uruguay y México.
Trabaja y reside en Barcelona.
Pedagogía Social

Prof. Xavier Orteu
Director- Insercoop/Barcelona- Professor-Facultat
d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés- Prof. UOC.
Educación social y Trabajo

Dr. Marcelo Ricardo Pereira
Profesor de Psicología, Psicoanálisis y Educación,
UFMG-Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil.
Psicanálise e Educação

Dra. Elise Pestre
Profesora titular, Université Denis Diderot
(Paris 7, Université Sorbonne Paris Cité).
Etudes Psychanalytiques, laboratorio Centre de Recherches
Psychanalyse Médecine et Société (CRPMS).
Psicoanálisis-Políticas de la salud y minorías

Dra. Ilaria Pirone
Maître de conférences, Université Paris 8 Vincennes, Saint-Denis.
Psicoanálisis y educación

Dra. Patricia Redondo
Profesora- UNLP, Investigadora Principal,
FLACSO Argentina.
Pedagogía, Infancias Latinoamericanas

Dr. Daniel Revah
Profesor, Departamento de Educación,
Universidade Federal de São Paulo.
Educación

Dr. Carlos Skliar
Investigador Principal, CONICET de Argentina.
Área Educación, FLACSO.
Literatura- Pedagogía-Filosofía

Dra. Flavia Terigi
Investigadora Categoría I.
Investigadora y Docente Regular, Instituto de Desarrollo Humano, Universidad Nacional
de General Sarmiento.
Aprendizaje, Curriculum, Formación docente

Dr. Rinaldo Voltolini
Professor Doutor, Universidade de São Paulo.
Psicanálise, Política e Educação

Dr. Markos Zafiropoulos
Director de investigaciones/CNRS,
Escuela Doctoral de Investigaciones en Psicoanálisis de la universidad Denis Diderot,Paris 7.
Miembro del CRPMS de la Universidad Denis Diderot.
Psicoanálisis y Prácticas Sociales

Comité Académico

Programa Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO Argentina

Lic. Mariana Altieri

Lic. Cecilia Balbi

Mg. Gabriel Bayeto

Esp. Ana Carolina Ferreyra

Esp. Yesica Molina

Esp. Luciana Ramos

Prof. Marcelo Scotti

Lic. Paula Schiselman

Mg. Ana Gracia Toscano

Esp. Ivana Velizan

Lic. Ana Lía Yahdjian

Facultad de Psicología, UNR/ FHAyCS, UADER

Lic. Mariana Scrinzi

Centro Universitario Regional Zona Atlántica,

Universidad Nacional del Comahue

Lic. Daniela Sanchez

Facultad de Psicología, UNMDP

Lic. María Cecilia Aiello

Esp. Diego Avale

Lic. Úrsula Banki

Lic. María Gabriela Cabral

Lic. Silvina Elgart

Lic. Leonardo Girardi

Mg. Rosana Maneiro

Lic. Jenifer Marzilli

Esp. Cintia Montes

Esp. Esther Mora

Srta. Leticia Pucineri

Facultad de Ciencias de la Educación (UNER)

Mg. Carina Rattero

Facultad de Psicología, UNR

Dra. Ana Bloj

Asistencia técnica al evento

Agostina Bosich

coloquiopsicoeduca@flacso.org.ar

Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas,
Área de Educación, PLySE, FLACSO Argentina

INDICE

1 **Reseña y fundamentación**

5 **PROGRAMA**

PANELES CENTRALES resumenes de trabajos

9 ..... EJE 1

Familias, nuevas parentalidades e instituciones en disputa.

Bordando vuelos: infancias, familias y escuelas populares en el territorio de la desigualdad.
Patricia Redondo

Ficciones familiares: "tener un niño por un tiempo".
Susana Brignoni

Institución de infancia y el estado actual de la aplicación de las legislaciones de protección de derechos.
Nora Schulman

La escuela y los padres de niños en situación de inclusión: una relación delicada.
Cristina Kupfer

10 ..... EJE 2

Avatares de lo fraterno entre tensiones y potencialidades: repercusiones en los vínculos entre pares.

Alojar la cuestión fraterna: Cuando lo filiatorio se dirime más allá de la convivencia.
Mercedes Minnicelli

Del odio a una pacificación determinada por el pasaje de una lógica del Todo a una lógica del No-todo.
Alicia Azubel

El derecho a la fraternidad: omisiones, postergaciones y olvidos.
Silvana Ballarin

La función del semejante en la escuela.
Daniel Revah

11 ..... EJE 3
La irrupción de lo inesperado en las escenas cotidianas.

Cuerpos que exceden los códigos.
Silvia Duschatzky

La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado.
Ana Abramowski

La soledad contemporánea frente a la pulsión y la irrupción de lo mortífero.
Amelia Haydée Imbriano

Más allá de lo traumático: el sujeto.
Leandro de Lajonquière

12 ..... EJE 4
**Presentaciones inhabituales y disruptivas:
del desconcierto a los abordajes posibles.**

Del rigor clasificatorio a la consideración de la posición del sujeto en el discurso.
Cecilia Balbi

**La individuación como un modo de gestión tecnocrático
de las diferencias interindividuales.**
Silvia Dubrovsky

**Yo no fui preparado para eso!: aportes acerca de qué saber es necesario
para los maestros en la educación inclusiva.**
Rinaldo Voltolini

13 ..... EJE 5
Entre el "para todos" y el "uno por uno".
Avatares en el trabajo con grupos: diferencia,
inclusión, segregación.

La invención de una figura: el integrado.
Laura Kiel

**"Así no se pueden recibir". Cómo alojar la problemática de las/os estudiantes
de profesorado sin obturarla con las propias dificultades profesionales.**
Clarisa Label

**Elogio de la inutilidad: la soledad, la detención y la lectura,
más allá de identidades ruidosas, apresuradas y eficaces.**
Carlos Skliar

La pedagogía desafiada.
Flavia Terigi

14 .....

EJE 6

Entre colegas y discursos, transferencias cruzadas: los equipos profesionales y las demandas de trabajo interdisciplinario.

Clínica del exilio: de la lengua de la escuela a la letra en el inconsciente para un trauma no-todo.
Ilaria Pirone

Cuando el psicoanálisis escucha a la socioeducación: efectos ético-metodológicos de un encuentro, para el trabajo con jóvenes en conflicto con la ley.
Roselene Gurski

Dislocaciones de los discursos. Conectando psicoanálisis y pedagogías.
Segundo Moyano

Las tensiones entre la magnitud de los problemas, las condiciones de trabajo y el abordaje interdisciplinario.
Alicia Stolkiner

15 .....

MESA REDONDA DE DEBATE

Encrucijadas y políticas: entre demandas, legalidades y discursos.

Condiciones del trabajo docente y psicoanálisis.
Marcelo Ricardo Pereira

Los gestos de lo político en educación y en las intervenciones psi en la escuela
María Beatriz Greco

Resistencias y desafíos en las prácticas en las instituciones. De lo obvio a lo obtuso.
Marta Gerez Ambertin

Tensiones, contradicciones y paradojas entre los marcos normativos y las prácticas en el campo de la salud mental en la niñez.
Alejandra Barcala

¿Una nueva agenda sobre desigualdad? Reflexiones en un contexto inquietante.
Gabriel Kessler

EXPERIENCIAS TESTIGO

resumenes de trabajos

18 .....

EJE 1

Familias, nuevas parentalidades e instituciones en disputa: Acerca de roles, funciones y responsabilidades en la constitución subjetiva.
Desafiando la clínica y la educación escolar.
De la intervención a la interrupción/invención:

Itinerarios escritos entre familias y escuelas.
Equipo docente de la Escuela Especial 516
(Villa Scasso, Rafael Castillo, La Matanza, Prov. de Buenos Aires)

La instancia parental y sus desafíos en el trabajo del juego con niños/as pequeños/as, hoy.
Norma Bruner

¿Nuevos escenarios para el procesamiento psíquico infantil? Docentes y parentalidades "bloqueadas" en sus funciones. Realidad virtual y nuevas tecnologías.
Ana Bloj

19 ..... EJE 2

Avatares de lo fraterno entre tensiones y potencialidades: repercusiones en los vínculos entre pares.
Fraternidades…más allá del bullying.

El lazo fraterno como vía para la reconfiguración de la subjetividad en procesos de adopción jurídica.
Cintia Estefanía Montes

Fraternidad y devenires del hijo único.
Rosario Telleria, Diego Peralta, y Juliana Lacour

Lo fraterno como bisagra en el incesante trabajo de filiación.
Silvia Lampugnani

Significaciones de los educadores acerca de la agresión entre los niños en la escuela primaria.
Verónica Gabriela Rossi

20 ..... EJE 3

La irrupción de lo inesperado en las escenas cotidianas. Formación docente inicial y continua.
Del "No me prepararon para esto" a dispositivos que permiten construir herramientas para abordar lo real.

El Dispositivo Ateneo como articulador de saberes de lxs estudiantes en los diferentes Campos de la Formación Docente.
V. Fidel, A. Yahdjian, y A.C. Ferreyra (ESN Nº9)

El espacio de relatorías en la formación docente.
V. Feder y P. Roffo (ESN Nº7)

Espacio de acompañamiento de profesores… ¿noveles?, Se hace camino al andar.
M. Palazón, C. Otero, U. Kasman, M.L. Carro, y A.C. Ferreyra (CCPEMS/FCEyN/UBA)

¿Se los puede preparar para Eso?
A.C. Ferreyra: Formación docente (UNGS/ CCPEMS/FCEyN/UBA)

Tejiendo tramas en la función tutorial.
Judith Taub y Cecilia Jodar (ESN Nº7)

22 ..... EJE 4
Presentaciones inhabituales y disruptivas:
del desconcierto a los abordajes posibles.
Nadie sabe qué hacer frente al desborde.
Un pensamiento de la inmanencia en la escuela

Cartografiar: un registro de las mutaciones.
Leandro Barttolotta, Analía Conca, Andrés Fuentes, e Ignacio Gago

Estándares o experiencia. Escuela finalista, escuela inmanente.
Agustín Jerónimo Valle

¿Problemas? Hacerle algo a la lengua escolar para abrir
nuevas posibilidades de intervención.
Paola Ramos y Agustina Lejarraga

23 ..... EJE 5
Entre el "para todos" y el "uno por uno".
Avatares en el trabajo con grupos: diferencia, inclusión, segregación.
Clíinica y educacion ante los avatares del Lazo social.
Desafíos para la construccion de una agenda pública.

Clínica psicoanalítica con niños con problemáticas en la constitución subjetiva. Abordaje desde un dispositivo grupal.
Mercedes Rocío de la Mata y Carolina Orona

Cuando lo mismo se transformó en único. Tensiones entre usos institucionales
y subjetivos con las computadoras bajo el modelo 1 a 1.
Silvina Casablancas

El aula un espacio para inter-venir.
María del Pilar Serrani Aznar

El estatuto del lazo social en el autismo. Inclusión:
entre el para todos de la ley y lo singular de cada caso.
Mariana Scrinzi, Wolkowicz Diana

Los problemas de la agenda infantojuvenil y psicología.
La producción de conocimiento desde un programa de extensión
Claudia Torcomian

26 ..... EJE 6:
Entre colegas y discursos, transferencias cruzadas:
los equipos profesionales y las demandas de trabajo interdisciplinario.
Educación y salud. Parentescos profesionales en construcción.
Más allá de identidades fijas, más acá de territorios
de intervención compartida.

Escuela secundaria y políticas de cuidado:
Asesorías en Salud Integral para adolescentes.
Un análisis de las representaciones subyacentes en
proyectos de intervención de docentes de San Luis.
Carolina Najmias

Facilitadores y barreras en el desarrollo de una agenda conjunta entre sectores con foco en salud de adolescentes.
Fernando Zingman

Formación de profesionales en Educación sexual integral: un aporte a la deconstrucción de roles.
Karina Cimmino

Género y cuidados. A propósito de asesorías en salud en escuelas secundarias.
Juan Carlos Escobar

Los problemas de la agenda Infantojuvenil y Psicología. La producción de conocimiento desde un programa de extensión.
Claudia Tarcomian

TRABAJOS LIBRES

EJE 1

Familias, nuevas parentalidades e instituciones en disputa: Acerca de roles, funciones y responsabilidades en la constitución subjetiva.

28 ..... **¿Cambios en las sexualidades, cambio de escuela?**
Francisco Ariel Cabello

32 ..... **El lugar de las figuras parentales en el tratamiento psicopedagógico de un/a niño/a.**
Ana Jorgelina Alvarez y Analisa Noemi Castillo

37 ..... **Familias y nuevas parentalidades desde la perspectiva histórico-cultural. La hermenéutica y la gestión institucional en el siglo XXI.**
Irene Mercedes Aguirre

40 ..... **Función y posición del profesional que trabaja en la coordinación de parentalidad.**
Silvina Andrea Elgart y Esther María Mora

44 ..... **Funciones paternas y constitución subjetiva en niños: experiencias clínicas en el consultorio psicopedagógic**o.
Fanny Elina Novack

49 ..... **Hostilidad entre pares: demandas familiares a la escuela.**
Mariana Kaplan

53 ..... **Intervenciones judiciales en la adolescencia.**
Leonardo José Girardi y Jennifer Marzilli

57 ..... **La creación desde un "no" lugar: reflexiones sobre la adolescencia de jóvenes tutelados, el psicoanálisis y la pedagogía en un margen institucional.**
Claudia Camila León toro

62 ..... **La familia como síntoma**
María A. Porras

66 ..... **La ficción del "instinto materno": entre Hera y Eurínome.**
Verónica Yanina Rossi

70 ..... **La temprana infancia: entre las prácticas de gobierno y las prácticas de la cultura.**
Vivian Lissette Ospina Tascon

75 ..... **La transmisión intergeneracional en las nuevas configuraciones culturales. Del pacto mosaico al contrato intergeneracional.**
Gloria Diana Rossi

79 ..... **Modos del desamparo en la infancia: la responsabilidad parental en cuestión.**
Maria Daniela Sanchez

84 ..... **Nuevas familias, nuevas parentalidades.**
Ada Beatriz Fragoza

89 ..... **Sin garantías. Dilemas advertidos en los procesos adoptivos en Buenos Aires. Una mirada desde el rol de la psicología.**
Lucia Coler

EJE 2
Avatares de lo fraterno entre tensiones y potencialidades: repercusiones en los vínculos entre pares

94 ..... **O ato das ocupações e seus efeitos: uma discussão sobre os laços socais e adolescência.**
Claudia Braga de Andrade y Luciana Coutinho

EJE 3
La irrupción de lo traumático en las escenas cotidianas

99 ..... **Algunos desafíos de "estar psicoanalista" en un centro de día para jóvenes.**
Cecilia Greca

104 ..... **El empeño de acompañar.**
Diego Leandro Lopez Curyk, Brenda Karin Szajnman, y Violeta Wolinsky

109 ..... **Haciendo escuela en tiempos inciertos.**
Nilda Patricia Sobrero

114 ..... **La escuela, esa joven tecnología de poder.**
Adriana Silvia Di Deo

119 ..... **La organización de un destino a partir de lo inesperado.**
Úrsula Victoria Banki, María Gabriela Cabral, y María Leticia Pucineri

124 ..... **Lo que irrumpe en la práctica cotidiana. Cuando el educador no sabe.**
Ricardo Javier Benitez

129 ..... **Posición subjetiva y función de las cuidadoras en un hogar convivencial: entre la posibilidad y la impotencia.**
Susana Elena Bakker

134 ..... **Usted preguntará por qué contamos.**
Ayelén Attias

EJE 4

Presentaciones inhabituales y disruptivas: Del desconcierto a los abordajes posibles.

139 ..... **Acerca de las particularidades del vínculo pedagógico: impotencia y ausencias. ¿Acaso huidas de la tarea?, en ámbitos institucionales de formación docente.**
Alejandra Morzan

144 ..... **Avatares educativos: la educación como apuesta.**
María de la Paz Lauge y Yanina López

149 ..... **Como en casa (pero no tanto). Preguntas en torno a la hospitalidad.**
Luciana Rita Giacomodonato y Estefanía Gonzalez

154 ..... **Cuando lo artesano de enseñar desaparece.**
Gabriela Eleonora Paglia

159 ..... **"Hagamos algo": la invitación de los chicos y chicas, resonando en la escuela secundaria.**
María Leticia Aguiño

164 ..... **El alojamiento de las adolescencias en un centro de educación básica de jóvenes y adultos.**
Sebastián Giménez

169 ..... **El juego como posibilidad de nuevos significados.**
María del Carmen Nardacchione

173 ..... **El niño peligroso.**
Mariano Oscar Cranco

178 ..... **Espacio de habla para una escuela sin comando.**
Mariana Scrinzi, Gilmar Moura, y Marcelo Ricardo Pereira

183 ..... **Hacer la escuela desde la mirada del artista.**
Analía Beatriz Devalle

186 ..... **Incidencias tumultuosas de un "decir ruidoso".**
Flavia Canale y Georgina Garbellini

190 ..... **La institución como dialéctica: una clave de lectura posible acerca del programa institucional escolar en el contexto del declive de la institución.**
Gabriel Alejandro Paz

194 ..... **La trasmisión resistida y desafiada en las escuelas secundarias rionegrinas.**
Viviana Noemí Bolletta, Lidia Mónica Cardinale, y Nora Liliana Tarruella

198 ..... **"Teo & Benja". Tensiones, obstáculos y estados de aburrimiento. En busca de nuevos roles y espacios para interpelar a los adolesc**entes.
Laura Llansó

203 ..... **Un dispositivo de acompañamiento para jóvenes sin cuidados parentales en transición hacia la autonomía.**
Alejandro Michalewicz y Melina Trajtenberg

EJE 5

Entre el “para todos” y el “uno por uno”.
Avatares en el trabajo con grupos: diferencia-inclusión - segregación

208 ..... **Acompañar. ¿Un dispositivo para la constitución subjetiva o algo más allá?.**
Adriana María Goglino

213 ..... **Adolescencias e institución: alojamientos posibles.**
Anastasia Demaria Zangari

217 ..... **Adolescencias, temporalidad y experiencias del tiempo.**
Nora María Bolis

221 ..... **De cómo los cambios devienen en resistencia y las prácticas pedagógicas permanecen invariantes. ¿Cómo dar lugar a una praxis reflexiva superadora de obstáculos y generadora de espacios de encuentro, de lazo y deseo, y de despliegue de los alumnos?**
Mariana Andrea Aragón

227 ..... **“Discapacidad” y educación: historias de vida en Chile.**
Camila Francisca Marchant Fernández

232 ..... **Dispositivos institucionales en torno al juego en contextos socioeducativos para niños de 0 a 3 años.**
Jorgelina María Inés Casella y Mariana Etchegorry

238 ..... **El discurso pedagógico destinado a la primera infancia: un análisis sociosemiótico sobre los programas “Medialuna, y las noches mágicas” y “amigos”(pakapaka).**
María Agustina Sabich

243 ..... **Entre la gramática escolar y el vínculo educativo en un espacio público.**
Noelia Soledad Pierucci

248 ..... **Hacia la construcción colectiva de una mirada docente que habilite la transmisión en la escuela.**
Violeta Wolinsky

253 ..... **Inclusión en la educación: ¿Dónde está el otro? Un camino a partir de observaciones desde el pensamiento blanchotiano.**
María Martha Fernández

258 ..... **Investigación y práctica psicoanalítica en contextos educativos, una apuesta por lo singular.**
Verónica Hernández Jacobo

262 ..... **Jóvenes con discapacidad intelectual y el mundo del trabajo: ¿estar o no estar?.**
María Cecilia Aiello

266 ..... **La enseñanza: un estado.**
Nuria Beatriz Burgos Palomo

270 ..... **La ilusión normativa en los procesos de inclusión.**
Fabiana Demarco

275 ..... **La inclusión educativa en los márgenes de la exclusión social. Tensiones y posibilidades.**
Silvia Adriana Acebal

280 ..... **Malestares sociales y consumo solitario.**
Paula Dombrovsky

284 ..... **Psicoanálisis e inclusión, hacia el encuentro con la singularidad y el deseo.**
Carina Alejandra Fernández

287 ..... **Recuperando voces de cuidado.**
Lorena María Gallosi

EJE 6

Transferencias cruzadas: los equipos profesionales y las demandas de trabajo interdisciplinario.

292 ..... **Acerca de las diferencias entre roles y posicionamientos. Cuando quien debe incluir es el que excluye.**
Miguel Alejandro Estevez Suedan

297 ..... **Cuando la escuela puede entre lazar… compartiendo la experiencia de un dispositivo de alojamiento institucional.**
María Carla Fernández

302 ..... **¿De qué se ríen?**
Verónica Laura Lomberg

305 ..... **Demanda por aquí, demanda por allá. ¿La demanda dónde está?**
Mirta Ester Santos y Gladys Rosana Suquia

308 ..... **Desafíos y acciones en la enseñanza de epistemología en la universidad: prácticas en carreras de formación docente y de salud.**
Liliana Judith Guzmán Muñoz

313 ..... **El malestar en los equipos de trabajo: ese oscuro objeto.**
Mariela Ana Mozzi

318 ..... **Enlazando miradas.**
Irene Gabriela Shliapochnik y Manuela Agustina Sosa

321 ..... **Entre disciplinas y protección integral de derechos ¿…y qué hacemos con este niñx?**
Jesica Rossi

326 ..... **Entre la resistencia y la potencia. Relatos de prácticas educativas y psicopedagógicas en ámbitos comunitarios.**
Carla Alicia Lanza y Susana Mategazza

331 ..... **Experiencias de un equipo de orientación escolar: entre demandas, legalidades y discursos.**
Adriana Marcela Juarez Sánchez y Silvia Mabel Petrovich

336 ..... **La guerra de los egos.**
Silvina Andrea Elgart

339 ..... **Lo irreductible del malestar en un encuentro de práctica socio-educativa.**
Carolina Gisela Mora

344 ..... **Los inicios de la Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. La emergencia del discurso de la psicología en el sistema de políticas educativas.**
David Eichenbronner

349 ..... **Las prácticas instituyentes en salud mental y sus agentes.**
Isabel Victoria Marazina

353 ..... **Mejor juntos.**
Mirta Ester Santos y Gladys Rosana Suquía

356 ..... **Rol, función y posición. Las dificultados del trabajo en equipo en una institución de enseñanza privada. Lazos y transferencia.**
Graciela Elvira Pérez Alonso

361 ..... **Representaciones acerca del vínculo docente-alumno, su análisis desde una perspectiva clínica.**
Julieta Soledad Bringas

365 ..... **Violência e criminalidade em jovens que passaram pelo sistema de atendimento socioeducativo. Um estudo psicanalítico.**
Lara Mogollon y Ramón Eduardo

RESEÑAS Y FUNDAMENTACIONES

En el evento que se reseña en las presentes actas confluyeron el **IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas,** el **VI Simposio Internacional INFEIES**, sobre la Infancia y sus instituciones, el **IV Congreso de la Red Internacional Interuniversitaria INFEIES**. En ocasión del mismo se plasmaron y afianzaron las estrechas relaciones académicas y profesionales que las tres instancias organizadoras mantienen desde el año 2008.

Las dos instancias organizadoras fueron: el **Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas** (PyPSE) y la **Red Interuniversitaria Internacional de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias en Infancia e Institución(es)** (INFEIES).

El **Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas** (PyPSE) anfitrión del encuentro en esta oportunidad, celebró sus diez años de trayectoria actualizando y acompañando el malestar educativo actual. Echó a rodar los efectos de su trabajo, sostenido por un equipo de profesionales que lleva adelante la tarea de investigación y docencia orientada a la producción de una clínica socioeducativa. Fue ocasión para revisitar y poner a prueba los propósitos planteados desde sus inicios para la exploración de una clínica particular: delimitar objetos de estudio concebidos como síntomas en una trama multidimensional; construir una metodología basada en los aportes del psicoanálisis en sus diálogos con las disciplinas que se ocupan de lo educativo; producir conocimiento específico sobre el malestar en la cultura educativa actual que pueda orientar abordajes situados.

La **Red Interuniversitaria Internacional de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias en Infancia e Institución(es)** (INFEIES) renovó su propósito de constituirse como facilitadora de la necesaria articulación Universidad-Sociedad, acercando puntos de encuentro entre investigación, docencia y extensión a los campos profesionales y de las políticas públicas. A partir de las nuevas incorporaciones producidas en ocasión del evento, la red reúne en la actualidad un total de 45 Miembros integrantes de Programas de Grado y Posgrado, de los cuales 30 son de Argentina y 15 extranjeros (Colombia, Brasil, Uruguay, México, Francia y España); incluyendo 29 Universidades y 3 Asociaciones civiles, la Red INFEIES se vincula a su vez con 5 redes afines. Tiene como antecedentes Intercambios de Investigaciones, Reuniones Científicas Internacionales, Extensión de actividades de Investigación y Posgrado; Publicaciones conjuntas; afianzamiento de Planes de Estudio de Posgrado y su proyección hacia Diplomaturas, Especializaciones y Maestrías; Intercambios y movilidad de docentes y estudiantes de grado y posgrado en torno a diferentes actividades de orden académico, de investigación y de extensión universitaria.

El **Simposio Internacional en Infancia e Instituciones** (SIMPINFA) en su carácter de itinerante, se ofreció una vez más en esta sexta edición, como escenario para la interlocución respecto de prácticas profesionales e investigaciones interuniversitarias. Desde el año 2007, y con una periodicidad bianual, cada simposio se articula y enlaza con otros eventos nacionales e internacionales de las cabeceras de la red INFEIES, de la cual PyPSE forma parte. A lo largo de más de una década, los significantes Infancia, Educación, Derechos, Interdisciplina, Multidisciplina, Transdisciplina, entre otros, se fueron reconfigurando al calor de los debates buscando siempre

inquietar los saberes y las prácticas. Una apuesta al sujeto y a sus instituciones como orientación, promoviendo la circulación de la palabra y de los hallazgos desde diferentes campos disciplinarios e institucionales.

El encuentro organizado por estas tres solidaridades partió de una paradoja para su consideración y despliegue: **la institución alberga el malestar y al mismo tiempo resulta necesaria para su tratamiento.**

Entre los fundamentos para tratar esta paradoja, figuran las ideas centrales planteadas en el célebre texto de Sigmund Freud "El malestar en la cultura" (1930) a partir del cual se puede verificar que el malestar es inherente a lo social, cuyo carácter ineliminable se verifica en la imposibilidad de dominar plenamente la naturaleza, el deterioro del propio cuerpo, y la regulación total de las relaciones entre las personas. Situar y cernir los puntos de imposibilidad abre el campo de lo posible para su abordaje. Las producciones culturales están llamadas a esta tarea, entre ellas las instituciones a través de sus agentes con sus prácticas particulares en cada tiempo y territorio particulares.

De allí que el eje central giró en torno a **"Las prácticas en las instituciones, resistidas y desafiadas"**. Los debates se convocaron en torno a las **demandas, legalidades y discursos** con las que están llamadas a la tarea de lidiar con el malestar en el marco de las coordenadas culturales, políticas y científico tecnológicas contemporáneas. Se propuso abrir el debate en torno al reconocimiento de una perspectiva no totalizante, que introduce **la lógica del no-todo**, contraria a tres modalidades paradigmáticas para tratar el malestar en la actualidad: **no todo es cuantificable, protocolizable, homogeneizable**. Éstas se sustentan en el Ideal de armonía que suele impregnar el trabajo en las instituciones recayendo en los cuerpos de quienes llevan adelante sus prácticas, con un peso tal que hace mover la báscula entre la omnipotencia y la impotencia. Deviene así repetición de lo mismo, insistencia aún ante la evidencia de lo que no funciona, tornándose mortificante. En este marco se propuso explorar los modos en que las prácticas se tensionan en un **nudo de tres dimensiones: socio-histórica y política; institucional y subjetiva**.

A partir de estas premisas y de indagaciones precedentes, el evento se organizó en base a **seis nudos críticos del malestar y sus posibles abordajes** en instituciones vinculadas a las prácticas educativas, socio- jurídicas, de salud y comunitarias.

- Eje 1: Familias, nuevas parentalidades e instituciones en disputa.
- Eje 2: Múltiples figuras de la hermandad: repercusiones en los vínculos entre pares.
- Eje 3: La irrupción de lo traumático en las escenas cotidianas.
- Eje 4: Presentaciones inhabituales y disruptivas: del desconcierto a los abordajes posibles.
- Eje 5: Entre el "para todos" y el "uno por uno". Avatares en el trabajo con grupos: diferencia-inclusión-segregación.
- Eje 6: Transferencias cruzadas: los equipos profesionales y las demandas de trabajo interdisciplinario.

Estos ejes vertebraron todos los espacios por los que transcurrió el evento: **6 Paneles Centrales; 1 Mesa Redonda de debate; 9 Mesas de Trabajos Libres; 6 Mesas de Experiencias Testigo**.

En la descripción y despliegue de cada una de estas instancias de trabajo en las presentes actas, se podrán identificar los seis ejes mencionados.

En las secciones destinadas a los "Paneles Centrales" y las "Mesas de Experiencias Testigo" se presentan los resúmenes de las ponencias, mientras que los trabajos completos serán publicados en su mayoría en un libro digital que se encuentra en proceso de edición. Cabe señalar que cuatro de las presentaciones de los paneles centrales se encuentran disponibles en el número VIII de la Revista Científica Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es) INFEIES-RM[1] y una será publicada[2] en la revista número 13 de "Estado y Políticas Públicas", Año VII, octubre de 2019 a abril de 2020. En la sección destinada a "Trabajos libres" se encuentran publicados los trabajos completos. A su vez todas las presentaciones de los paneles centrales se encuentran disponibles en formato audiovisual en la página psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar

En cada uno de los espacios se intercambiaron experiencias y pensamientos entre colegas de diferentes perfiles profesionales y ámbitos de trabajo. Se escucharon enfoques desde diversos campos disciplinares-

Psicopedagogía, Sociología, Filosofía, Derecho, Pedagogía, Pedagogía social, Psicoanálisis– y desde múltiples geografías. La pluralidad de voces y de perspectivas fue un signo destacado por parte de quienes asistieron al encuentro, al igual que la presencia de la ficción, la poesía y la música.

Más de 400 asistentes de diferentes provincias de Argentina y de otros países de América Latina se dieron cita de manera presencial y también siguiendo el evento a través del streaming, destacándose el trabajo de apoyo del equipo de FLACSO Virtual. El registro fotográfico completo se encuentra disponible aquí

Durante las tres jornadas se realizaron tres almuerzos de trabajo:

El primer día se destinó a la **"Ratificación del Acta de la Red INFEIES"** con la incorporación de nuevos miembros, la cual se encuentra disponible aquí.

El segundo día convocó a una conversación entre quienes trabajan desde hace más de una década con el "Psicoanálisis en las instituciones".

El tercer día ambos equipos organizadores se reunieron en torno a la sistematización de las ideas que se desplegaron en todos los espacios durante los tres días, organizadas bajo los seis ejes temáticos y las ideas orientadoras del evento, cuya puesta en común se llevó a cabo la mesa de cierre en esa misma tarde.

Su registro audiovisual se encuentra disponible aquí.

Por último, también se realizaron las presentaciones de dos libros, producto del trabajo de ambos equipos organizadores: Fraternidades y Parentalidades Malheridas de Mercedes Minnicelli, Silvana Ballarin, y Silvia Lampugnani y Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas: a través del cine en diálogo con el psicoanálisis de Marcelo Scotti, Perla Zelmanovich y Paula Schiselman, editados ambos por Homo Sapiens.

El cierre se realizó con la presentación de la Orquesta Garzón - Parque Avellaneda, dirigida por María Eugenia Marsili, que celebraba un nuevo aniversario en la Ciudad de Buenos Aires gracias a la iniciativa del maestro Claudio Espector, quien fundó la primera orquesta hace veinte años.

Su registro audiovisual se encuentra disponible aquí.

1_
Balbi, Cecilia. Del rigor clasificatorio a la consideración de la posición del sujeto en el discurso.
Redondo, Patricia. Bordando vuelos: Infancias, familias y escuelas populares en el territorio de la desigualdad.
Stolkiner, Alicia. Las tensiones entre la magnitud de los problemas, las condiciones de trabajo y el trabajo interdisciplinario.
Barcala, Alejandra. Tensiones, contradicciones y paradojas entre los marcos normativos y las prácticas en el campo de la salud mental en la niñez.
Kupfer, María Cristina. Entrevista por Tamara Smerling.

2_
Pereira, Marcelo. Condiciones del trabajo docente y psicoanálisis.

Agradecemos a aquellas instituciones que nos acompañaron:

Avales

FLACSO Argentina
Área de Educación.
PLySE. Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas

Universidad Nacional de Mar del Plata,
Facultad de Psicología-Especialización y Maestría en Infancia e Instituciones,
Miembros de la Red Interuniversitaria Internacional INFEIES

REFMUR
Red de Estudios sobre la Familia, Murcia, España

Declaraciones de interés

Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires,
Distrito XV, San Isidro

Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro,
Viedma, Río Negro

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (FCEyN-UBA),
Comisión de Carrera de los Profesorados de Enseñanza Media y Superior
Asociación Civil Causa Niñez, Punto de Encuentro Familiar, Mar del Plata

UNT, Universidad Nacional de Tucumán,
Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica
Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia
GT Psicanálise e Educação da ANPEPP, Brasil

Colegio de Psicólogos de la Provincia de Santa Fe
Segunda Circunscripción

APA, Asociación Psicoanalítica Argentina

Auspicios

Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires Consejo Superior,
Distritos : I - Bahia Blanca, II - Trenque Lauquen, III - Junin, IV - Pergamino,
V - Zarate, VI - Lujan, VII - Chivilcoy, VIII - Azul, IX Necochea, X - Mar del Plata,
XI - La Plata, XII - Quilmes, XIII - Lomas de Zamora, XIV - Moron, XV - San Isidro

UFRGS Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul,
Instituto de Psicología, Programa de Pós-graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura
Porto Alegre. Rio Grande Do Sul. Brasil

Universidad Kennedy
Buenos Aires, Argentina

Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires,
Subsecretaría de Planeamiento e Innovación educativa, RESOL-2018-428-SSPLINED

UNC, Universidad Nacional del Comahue,
Centro Universitario Regional Zona Atlántica,

Secretaría de Ciencia y Técnica,
Departamento de Psicopedagogía

Universidad Nacional de Córdoba,
Facultad de Psicología

Fundación Arcor

PROGRAMA

>> ver on-line

Lunes 12 de Noviembre de 2018		Martes 13 de Noviembre de 2018		Miércoles 14 de Noviembre de 2018	
8:00 a 9:00	Acreditación - Hall Subsuelo	8:30 a 10:30	**Panel EJE 1** en Auditorio **Familias, nuevas parentalidades e instituciones en disputa** **Coordina:** Ivana Velizan **Susana Brignoni:** "Ficciones familiares: tener un niño por un tiempo" **Cristina Kupfer:** "La escuela y la/os madres y padres de niña/os en situación de inclusión: una relación delicada" **Patricia Redondo:** "Bordando vuelos: infancias, familias y escuelas populares en el territorio de la desigualdad" **Nora Schulman:** "Institución de infancia y el estado actual de la aplicación de las legislaciones de protección de derechos" **Sistematizan aportes e intercambios:** Esther Mora, Cecilia Aiello, y Diego Avale **Transmisión por streaming**	8:30 a 10:30	**Panel EJE 5** en Auditorio **Entre el "para todos" y el "uno por uno"**. Avatares en el trabajo con grupos: diferencia, inclusión, segregación. **Coordina:** Luciana Ramos **Laura Kiel:** "La invención de una figura: el integrado" **Clarisa Label:** "Así no se pueden recibir". Cómo alojar la problemática de las/os estudiantes de profesorado sin obturarla con las propias dificultades profesionales. **Carlos Skliar:** "Elogio de la inutilidad: la soledad, la detención y la lectura, más allá de identidades ruidosas, apresuradas y eficaces" **Flavia Terigi:** "La pedagogía desafiada" **Sistematizan aportes e intercambios:** Gabriela Cabral, Úrsula Banki, y Leonardo Girardi **Transmisión por streaming**
9:0 a 9:30 9:30 a 10:30	**Bienvenida institucional** en Auditorio Luis Alberto Quevedo, Director FLACSO Argentina **Apertura** Mercedes Minnicelli: **"La red como apuesta entre instituciones"** **Leandro de Lajonquière:** "Una relación transnacional y transdisciplinaria entre psicoanálisis y educación" **Perla Zelmanovich:** "Un encuentro sobre las prácticas en las instituciones: por qué resistidas y desafiadas" **Conversación transdisciplinaria:** en Auditorio **"El no-todo y lo colectivo"** **Coordina:** Alicia Azubel **Conversan:** Susana Brignoni, Segundo Moyano, y Perla Zelmanovich **Sistematizan aportes e intercambios:** Equipo UNMDP **Transmisión por streaming**				
10:30 a 11:00	Pausa café	10:30 a 11:00	Pausa café	10:30 a 11:00	Pausa café

Lunes 12 de Noviembre de 2018		Martes 13 de Noviembre de 2018		Miércoles 14 de Noviembre de 2018	
11:00 a 13:00	**Panel EJE 3** en Auditorio **La irrupción de lo inesperado en las escenas cotidianas** **Coordina:** Ana Carlina Ferreyra **Ana Abramowski:** "La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado" **Silvia Duschatzky:** "Cuerpos que exceden los códigos" **Leandro de Lajonquière :** "Mas allá de lo traumático: el sujeto" **Amelia Haydée Imbriano:** "La soledad contemporánea frente a la pulsión y la irrupción de lo mortífero" **Sistematizan aportes e intercambios:** Ursula Banki y Gabriela Cabral **Transmisión por streaming**	11:00 a 13:00	**Panel EJE 4** en Auditorio **Presentaciones inhabituales y disruptivas: del desconcierto a los abordajes posibles** **Coordina:** Alejandra Marroquín **Cecilia Balbi:** "Del rigor clasificatorio a la consideración de la posición del sujeto en el discurso" **Rinaldo Voltolini:** "Yo no fui preparado para eso!: aportes acerca de qué saber es necesario para los maestros en la educación inclusiva" **Silvia Dubrovsky:** "La individuación como un modo de gestión tecnocrático de las diferencias interindividuales" **Estanislao Antelo:** "¿Una pedagogía descompuesta?. Si de abordar lo inhabitual se trata" **Sistematizan aportes e intercambios:** Esther Mora, Cecilia Aiello, y Diego Avale **Transmisión por streaming**	11:00 a 13:00	**Panel EJE 6** en Auditorio **Transferencias cruzadas: los equipos profesionales y las demandas de trabajo interdisciplinario.** **Coordina:** Mariana Altieri **Alicia Stolkiner:** "Las tensiones entre la magnitud de los problemas, las condiciones de trabajo y el abordaje interdisciplinario" **Reselene Gurski:** "Cuando el psicoanálisis escucha a la socioeducación: efectos ético-metodológicos de un encuentro, para el trabajo con jóvenes en conflicto con la ley" **Segundo Moyano:** "Dislocaciones de los discursos. Conectando psicoanálisis y pedagogías" **Ilaria Pirone:** "Clínica del exilio: de la lengua de la escuela a la letra en el inconsciente para un trauma no-todo" **Sistematizan aportes e intercambios:** Gabriela Cabral, Úrsula **Banki, y Leonardo Girardi** **Transmisión por streaming**
13:00 a 14:30	**Almuerzo** (libre) Reunión miembros Red INFEIES (cerrado - Aula Magna)	13:00 a 14:30	**Almuerzo** (libre) Grupo de Trabajo: Psicoanálisis e Instituciones (cerrado - Aula Magna)	13:00 a 14:30	**Almuerzo** (libre) Comité organizativo (cerrado - Aula Magna)
14:30 a 16:30 Sede UMET	**Mesas de trabajos libres** **Coordinan:** **Eje 1:** Mesa 1 - aula 3.1: Ivana Velizan Mesa 2 - aula 3.2: Yesica Molina **Eje 3 - aula 3.4:** Ana Carolina Ferreyra	14:30 a 16:30 Sede UMET	**Mesas de experiencias testigo** **Coordinan:** **Eje 1** aula 3.1: **Mariana Scrinzi** **Eje 2** aula 3.2: **Ana Lía Yahdjian** **Eje 3** aula 3.3: **Ana Gracia Toscano**	14:30 a 16:30 Sede UMET	**Puesta en común plenaria** en Auditorio **Coordina:** Equipo PyPSE - FLACSO Estado del arte de cada uno de los ejes a partir de los Paneles, las Mesas de Trabajos Libres y Experiencias Testigo

Lunes 12 de Noviembre de 2018		Martes 13 de Noviembre de 2018		Miércoles 14 de Noviembre de 2018	
14:30 a 16:30 Sede UMET	**Eje 4:** Mesa 1 - aula 3.5: Paula Schiselman Mesa 2 - aula 3.6: Alejandra Marroquín **Eje 5:** Mesa 1 - aula 4.5: Marcelo Scotti Mesa 2 - aula 4.6: Luciana Ramos **Eje 6:** **Mesa 1 aula 5.1:** **Gabriel Bayeto** **Mesa 2 - aula 5.4:** **Mariana Altieri** **Sistematizan aportes e intercambios:** Ursula Banki y Gabriela Cabral **Ponencias virtuales aula 6.1:** Transmisión continua en formato de video durante el evento Los trabajos seleccionados serán publicados en Actas	14:30 a 16:30 Sede UMET	**Eje 4** aula 3.4: **Silvia Duschatzky** **Eje 5** aula 3.5: **Luciana Ramos** **Eje 6** aula 3.6: **Dora Niedzwiecki** **Sistematizan aportes e intercambios:** Cintia Montes, Lonardo Girardi, Silvina Elgart, Gabriela Cabral, Ùrsula Banki, Esther Mora, Cecilia Aiello, y Diego Avale Los trabajos seleccionados serán publicados en Actas	14:30 a 16:30 Sede UMET	**Sistematizan aportes e intercambios:** Gabriela Cabral, Úrsula Banki, y Leonardo Girardi **Transmisión por streaming**
16:30 a 17:00	Pausa café	16:30 a 17:00	Pausa café	16:30 a 17:00	Pausa café
17:00 a 19:00	**Mesa redonda de debate:** en Auditorio **Encrucijadas y políticas: entre demandas, legalidades y discursos** **Coordina:** Yesica Molina **Alejandra Barcala:** "Tensiones, contradicciones y paradojas entre los marcos normativos y las prácticas en el campo de la salud mental en la niñez" **Marta Gerez Ambertin:** "Resistencias y desafíos en las prácticas en las instituciones. De lo obvio a lo obtuso" **Marcelo Ricardo Pereira:** "Condiciones del trabajo docente y psicoanálisis"	17:00 a 19:00	**Panel EJE 2** en Auditorio **Avatares de lo fraterno entre tensiones y potencialidades: repercusiones en los vínculos entre pares** **Coordina:** Ana Lía Yahdjian **Mercedes Minnicelli:** "Alojar la cuestión fraterna: Cuando lo filiatorio se dirime más allá de la convivencia" **Silvana Ballarin:** "El derecho a la fraternidad: omisiones, postergaciones y olvidos" **Daniel Revah:** "La función del semejante en la escuela"	17:00 a 19:00	**Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas celebra sus Diez años + 1 en FLACSO Argentina** **Presentación del libro** en Auditorio **"Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas:** a través del cine en diálogo con el psicoanálisis"de Marcelo Scotti, Perla Zelmanovich, y Paula Schiselman Con invitaciones especiales **Transmisión por streaming** **CIERRE** - en Auditorio La red INFEIES en marcha Ejes y modalidades para la continuidad del trabajo en red

Lunes 12 de Noviembre de 2018		Martes 13 de Noviembre de 2018		Miércoles 14 de Noviembre de 2018	
17:00 a 19:00	**Beatriz Greco:** "Los gestos de lo político en educación y en las intervenciones psi en la escuela" **Gabriel Kessler:** "¿Una nueva agenda sobre desigualdad? Reflexiones en un contexto inquietante" **Sistematizan aportes e intercambios:** Leonardo Girardi y Silvina Elgart **Transmisión por streaming**	17:00 a 19:00	**Alicia Azubel:** "Del odio a una pacificación determinada por el pasaje de una lógica del Todo a una lógica del no-todo" **Sistematizan aportes e intercambios:** Cintia Montes y Silvina Elgart **Transmisión por streaming**	17:00 a 19:00	Participan: **Mercedes Minniceli y Perla Zelmanovich** **Transmisión por streaming**
		19:00 a 21:00	**Presentación del libro** en Auditorio "Fraternidades y Parentalidades Malheridas" **de Mercedes Minnicelli, Silvana Ballarin, y Silvia Lampugnani** **Transmisión por streaming**	19:00 a 21:00	**Intervención artística** en Auditorio **Transmisión por streaming** **Brindis**

PANELES CENTRALES

resumenes de trabajos

EJE 1:

Familias, nuevas parentalidades e instituciones en disputa.

Bordando vuelos: infancias, familias y escuelas populares en el territorio de la desigualdad

Patricia Redondo

Hace ya muchos años que comparto espacios con maestros y maestras de escuelas inscriptas en barrios desheredados. Los relatos son variados, pero no eluden los efectos de la pauperización y la exclusión en las condiciones de vida de sus alumnos/as y sus grupos familiares. En ocasiones, se reproduce el estigma. Sin embargo, en otras experiencias educativas, las infancias son nombradas en pie de igualdad con otras niñeces. En territorios marcados por la desigualdad, incluso traumáticamente, "los chicos" son reconocidos en sus potencialidades, las familias en su singularidad y el barrio iluminado por sus expresiones populares. ¿Qué acontece cuando se bordan otros sentidos escolares? ¿Qué horizonte se amplía para las familias cuando sus hijos e hijas son reconocidos como iguales? En espacios segregados, allí, en el corazón de los cordones suburbanos empobrecidos, otros vuelos son posibles. Bordados y vuelos que trazan horizontes de igualdad.

Ficciones familiares: "Tener un niño por un tiempo"

Susana Brignoni

Trabajo en Barcelona con niños y adolescentes tutelados por el sistema de protección a la infancia. Su destino, a veces, es ser acogidos por una familia extensa o ajena. Es una nueva ficción familiar que en España se conoce como acogimiento familiar. Pero si la familia tiene su origen en el malentendido y la lengua que cada uno habla es cosa de familia, me pregunto, en cada uno de los casos en los que el acogimiento se produce, qué es lo que hace que eso pueda funcionar o qué es lo que hace que no funcione. No se trata tanto de a quién se acoge. La pregunta es ¿qué se acoge de un niño para que pueda producirse un encuentro que en algunos casos tenga como efecto un vínculo filiatorio? Trataré de dar cuenta de ello en mi presentación aportando algunos ejemplos clínicos.

Institución de infancia y el estado actual de la aplicación de las legislaciones de protección de derechos

Nora Schulman

La Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes debe comprenderse como paradigma que cambia su posición jurídica y social, al considerarlos sujetos de derechos, y con autonomía progresiva para su ejercicio. Esta afirmación, si bien repetida hasta el hartazgo, es de dificultosa comprensión en cuanto a su conceptualización y a las consecuencias que derivan de ella: en primer lugar, la posibilidad de acceso de la niñez al derecho de ciudadanía en el ejercicio pleno de los derechos humanos, y el enfoque de los derechos en las políticas públicas. Se advierte como problemático el desconocimiento de los operadores de los sistemas de promoción y protección de derechos de la niñez de las bases normativas y de los fundamentos que dan basamento al mismo, contribuyendo a esta situación la opacidad del propio sistema de promoción integral. En este sentido, el argumento de proteccionista sigue sustentando muchas de las justificaciones de las resoluciones judiciales y/o administrativas. Me propongo compartir un panorama sobre su estado actual.

A escola e os pais de crianças em situação de inclusão: uma relação delicada

Cristina Kupfer

Em nossa escuta de escolas, sobressaem-se as dificuldades que essas escolas enfrentam quando têm que ouvir e acompanhar os pais de crianças em situação de inclusão. Desesperados com a lentidão com que seus filhos se apropriam dos conteúdos escolares, exercem sobre as escolas uma pressão difícil de suportar. Têm ainda, em relação à escola, uma atitude ambivalente: ora reivindicam para seus filhos um tratamento especial, ora se enfurecem quando não são tratados como as demais crianças. Temos, então, trabalhado para tecer, de modo conjunto, uma rede de cuidados da qual participam pais, professores, escola e equipe clínica, de modo a construir uma educação subjetivante, e ao mesmo tempo fazer resistência ao avanço da patologização da criança em situação de inclusão nos tempos atuais de medicalização da infância.

La escuela y los padres de niños en situación de inclusión: una relación delicada

En nuestra escucha de escuelas sobresalen las dificultades que estas enfrentan cuando tienen que escuchar y acompañar a los padres de niños en situación de inclusión. Desesperados con la lentitud con la que sus hijos se apropian de los contenidos escolares, ejercen sobre las escuelas una presión difícil de soportar. Tienen aun, en relación con la escuela, una actitud ambivalente: o reivindican para sus hijos un tratamiento especial, o se enfurecen cuando no son tratados como los demás niños. Hemos trabajado para tejer, de modo conjunto, una red de cuidados en la que participan padres, profesores, escuela y equipo clínico, para construir una educación subjetivante, y al mismo tiempo hacer resistencia al avance de la patologización del niño en situación de inclusión en los tiempos actuales de medicalización de la infancia.

EJE 2:
Avatares de lo fraterno entre tensiones y potencialidades: repercusiones en los vínculos entre pares

Alojar la cuestión fraterna: cuando lo filiatorio se dirime más allá de la convivencia

Mercedes Minnicelli

Exploraremos una frontera interdisciplinar en la cual las prácticas son resistidas y desafiadas, a través del caso de niños, niñas y adolescentes cuyas vidas, intervenidas por decisiones jurídico-administrativas de protección, fracasan en la posibilidad de vivir en (otra) familia. Al desplegarse aquello que acontece escuchamos cómo, en favor de sostener su filiación, rechazan la opción de crianza en un escenario no institucional. El lugar de lo fraterno interpela. Buscan a sus hermano/as de origen. Estos casos tocan lo más íntimo de la institución de la adopción y se despliegan en el pasaje del otro especular al otro social. Cuando en esa frontera se construyen puentes, los nuevos escenarios pueden transitarse en un ir y venir que ofrece la posibilidad de confraternizar. Buscaremos poner en debate los modos en que se ponen de manifiesto sus avatares en los diferentes escenarios a partir de la experiencia del Punto de Encuentro Familiar.

Del odio a una pacificación determinada por el pasaje de una lógicadel Todo a una lógica del No-todo.

Alicia Azubel

Intentaremos situar el análisis de la relación fraterna en la perspectiva del psicoanálisis, con especial referencia a la ficción edípica en la que Freud despliega los avatares de la constitución del sujeto y su apertura a lo social. Si bien Freud dio primacía a la figura del padre (por sobre la del hermano) y a la figura de la madre (por sobre la de la hermana), se verá que una aproximación a lo fraterno y a la fratria nos ofrece una vía muy interesante para la exploración del lazo social a partir de los giros simbólicos de sus protagonistas.

Lo fraterno suele metaforizar una unión o relación armónica, solidaria, leal. Sin embargo, el nacimiento de un hermano es experimentado como la llegada de un okupa a la casa propia. Lo común de los hermanos, aquello que los une en un lazo de parentesco los des-une inexorablemente al encontrarse prisioneros de la apetencia dirigida a un mismo objeto. Esta contienda de origen entre los hermanos parece instalar en el lazo de confraternidad la amenaza siempre latente de la desarmonía. Se verá que es a partir del pasaje de una lógica del Todo a una lógica del no-todo (dimensión de castración del sujeto y del poder del Otro) que esta dimensión especular de

rivalidad y hostilidad primaria puede introducir una alteridad que no amenace el lazo social. En ello, la escuela y una realidad política y cultural que instaure una dimensión de límite (al narcisismo, a la acumulación de riqueza, a los privilegios) aporta lo sustancial en el porvenir de una "imposible" armonía social que, sin embargo, propicie una legitimidad jurídica posible en la participación de lo común.

El derecho a la fraternidad: omisiones, postergaciones y olvidos
Silvana Ballarin

El derecho a la plena vida familiar al que aluden convenciones internacionales y leyes nacionales incluye en su vastedad al derecho a la fraternidad. Sin embargo, es frecuente que la reflexión sobre sus alcances y potencialidades se vea relegada por un abordaje de las relaciones familiares a partir del vínculo hijos/progenitores. Desde el proceso judicial, son los adultos los que promueven la mayor parte de las acciones en las que niñas, niños y adolescentes (NNA) quedan en una condición pasiva frente a los reclamos cruzados de sus familiares adultos, no obstante, el reconocimiento que, desde el discurso formal, se les otorga en su condición de sujetos del proceso con voz propia. En forma similar, en los procesos de adopción y acciones conexas a estos, no siempre son escuchados con la profundidad que cada caso demanda cuando se trata de reclamar el mantenimiento de un vínculo que ha sido —a veces— el único bastión de contención familiar que ha permanecido vigente durante la vida del NNA. ¿Con qué herramientas legales contamos para lograr que la efectividad del derecho a vivir en familia incluya al derecho a la fraternidad?

La función del semejante en la escuela
Daniel Revah

La relación entre pares en la escuela puede ser pensada como una función que se constituye y opera en la horizontalidad que caracteriza la ausencia —transitoria o permanente— de jerarquías instituidas a priori. Esa función del semejante, que podemos pensarla en sus diferencias con las funciones materna y paterna, está presente y opera en la escuela en diferentes relaciones, modalidades y momentos, pero siempre condicionada por cierta legalidad que caracteriza la institución escuela, que, a su vez se ve sobredeterminada por el universo simbólico predominante en determinado contexto histórico y socio cultural. La propuesta es colocar en discusión ciertos avatares de la función del semejante teniendo como referencia experiencias escolares brasileñas que priorizaron y priorizan lo que dicha función supone.

EJE 3
La irrupción de lo inesperado en las escenas cotidianas

Cuerpos que exceden los códigos
Silvia Duschatzky

¿Por qué el cuerpo puede ser un vector de investigación en la escuela? El cuerpo no es lo que portamos. Es innegable que esta materialidad física, que se siente, se huele, se traslada, se emociona, habla, es un cuerpo. Pero el cuerpo que nos interesa no es ese del funcionamiento en automático. El cuerpo que nos interesa es el que escucha, el que interrumpe la vorágine, aunque no la abandona, el que "lee" contraevidencias, el que perfora inercias, el que aun desorientado y perplejo le hace algo a un lenguaje escolar separado de las afecciones. El cuerpo que queremos pensar es el que se pregunta por aquello que no entiende. Ese que trabaja en (con) las capas sensibles aproximando, tentando gestos, palabras, actos. Una escuela-cuerpo es la que se bosqueja en su devenir, en sus procesos inacabados de tomar formas. La escuela cuerpo es entonces el desplazamiento de una escuela de roles y funciones, de interacciones entre seres ya establecidos, a una escuela que se efectúa en una dinámica colectiva que carece de premisa comunitaria y de finalidad a alcanzar.

La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado
Ana Abramowski

Las prácticas englobadas bajo la llamada "educación emocional" se vienen presentando como una eficaz caja de herramientas para lidiar con las irrupciones de lo inesperado en el cotidiano escolar. Respirar y relajarse,

sustituir palabras ofensivas por palabras positivas y un insistente llamado a prestar atención al "yo" se muestran hoy como las respuestas saludables ante conflictos áulicos de diverso tenor. Si el destino de lo inesperado que irrumpe es la autorregulación, si lo que desconcierta se acalla en nombre de la adaptación, vale la pena interrogar las seductoras fórmulas de la educación emocional.

La soledad contemporánea frente a la pulsión y la irrupción de lo mortífero
Amelia Haydée Imbriano

Lo contemporáneo se caracteriza por el juego del par globalización-anomia, que, en unos pases acelerados, es consecuencia de un discurso en donde la verdad y el sujeto han cambiado de estatuto. Asistimos a la época de los sujetos "alóctonos" —que se encuentran dislocados—. Allí donde la verdad no alude a una operación jurídica, el sujeto queda solo para hacer frente a la pulsión, a partir de lo cual nos encontramos con dos grandes irrupciones de lo mortífero:

1.- El sujeto des-institucionalizado, solo frente a los riesgos de la falta de lazo social;

2.- Las interrogaciones subjetivas respecto de sexualidad y muerte no se sostienen.

Es el mundo de las respuestas, y entre ellas, mato-muero, es una ocasión de existencia que configura aquello que podemos llamar vulnerabilidad. Las palabras clave de mi presentación serán: pulsión, sexualidad, muerte y discurso.

Mas allá de lo traumático: el sujeto
Leandro de Lajonquière

Parece que hoy en día el "trauma" o lo "traumático" están de moda. No hay dudas de que hay situaciones que hacen periclitar al sujeto. De hecho, tal vez la historia de la hu-manidad no sea más que una pesadilla de la cual despertamos de tiempo en tiempo. No se trata, entonces, de negar que el sujeto bien pude atravesar ciertas situaciones que le exigen pasar en limpio su lugar. No obstante, el sujeto sufre de reminiscencias conforme a lo que afirmó Freud. En esta oportunidad, intentaremos despejar el alcance de la tesis freudiana, con el objetivo de aportar elementos que permitan pensar las intervenciones en tiempos de crisis.

EJE 4
Presentaciones inhabituales y disruptivas: del desconcierto a los abordajes posibles.

Del rigor clasificatorio a la consideración de la posición del sujeto en el discurso
Cecilia Balbi

Las clasificaciones que organizan los manuales de psiquiatría penetran distintos ámbitos, incluyendo el de la educación. Es hoy habitual que se reciba a un niño o a un joven al que se nombra o acompaña a través de diagnósticos. Esas designaciones parecen referirse a una realidad o estado de las personas. Sin embargo, al dirigirse el educador a este niño o joven, los cuadros diagnósticos poco orientan respecto de las intervenciones educativas, si se pretende ir por otra vía que no sea la adecuación, la modificación de las conductas, o el adiestramiento. Sostendremos que construir una hipótesis respecto de la presentación de un sujeto puede ya producir un lugar de alojamiento-recibimiento. Y que no se trata de plantear para este trabajo entre psicoanálisis y educación una cuestión diagnóstica, sino de la posibilidad de disponer de ciertas estrategias de recibimiento como reverso de la tendencia diagnóstica clasificatoria hegemónica. Pensar orientaciones en una práctica social como la educativa respecto del recibimiento de aquello que se presenta como inhabitual en un sujeto supone también el trabajo con la posición del educador.

La individuación como un modo de gestión tecnocrático de las diferencias interindividuales.
Silvia Dubrovsky

La promulgación de documentos nacionales e internacionales constituyó un avance significativo en cuanto a los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas educativos. Sin embargo, ese reconocimiento jurídico formal no se tradujo en acciones efectivas que garantizaran una educación digna y de

calidad para los niños y jóvenes. Muchos alumnos con discapacidad ingresaron en las escuelas, pero ello no supuso necesariamente una renovación organizativa, curricular y pedagógica. Como sostiene Merieu, se sumaron más personas a las clases habituales.

Mi planteo es compartir un modo vincular que se instaló en las escuelas, y, fundamentalmente en las aulas; una suerte de vínculos tecnificados. La tecnificación se evidencia a través de la definición de modelos prefigurados de PPI (Proyectos Pedagógicos de Inclusión), de certificación, de definición de roles del acompañante, etc. La individuación se tornó un modo de gestión tecnocrático de las diferencias interindividuales (Merieu). Detectar, derivar, respuestas externas (es decir, creciente privatización de los servicios). Yuxtaposición de servicios que muchas veces, más que integrar encierran al sujeto en sus síntomas. Trataremos de plantear una posibilidad que transforme lo instituido por prácticas sostenidas por vínculos de amorosidad, que contemplen la voz de los sujetos.

¡Yo no fui preparado para eso!: aportes acerca de qué saber es necesario para los maestros en la educación inclusiva

Rinaldo Voltolini

Con la ampliación y diversificación de quienes asisten a las escuelas en la actualidad, derivado de la implementación institucional de las políticas inclusivas, oímos con frecuencia a los maestros decir: "¡No he sido preparado para ello!". ¿Cómo debemos escuchar esta enunciación? Normalmente, las autoridades escolares han respondido a esa demanda al modo propio del funcionamiento del discurso del amo: nada quiero saber, ¡solo deseo que las cosas marchen!

Bajo un paradigma problema / solución, se ofrecen cursos pre-planeados, configurados en torno a un saber de expertise, compuesto frecuentemente de aclaraciones sobre diagnósticos específicos. Con ello se cree superar lo que "manca", expresión que alude a lo que anda mal, a aquello que no funciona, y viabilizar la reanudación de la marcha interrumpida. Lo que el discurso del amo ignora, sin embargo, en su obsesión de hacer que las cosas anden, es que a veces, detrás de una ausencia en el plano del conocimiento —y es propio del plano del conocimiento ser siempre lacunar— se esconde la presencia de un saber. Proponemos pensar en qué términos debe posicionarse una formación de profesores no fundada en el modelo de la experiencia, en el escamoteo de la presencia del saber del profesor en su acto, y que pueda ser responsable en el cuadro nuevo que se delinea con la perspectiva de una escuela inclusiva.

EJE 5:
Entre el "para todos" y el "uno por uno". Avatares en el trabajo con grupos: diferencia, inclusión, segregación.

La invención de una figura: el integrado

Laura Kiel

Me interesa compartir ciertas líneas de investigación y ordenamientos teóricos que surgen de mi experiencia en el campo de la inclusión escolar de niños y niñas con certificados de discapacidad en los que figuran diagnósticos del espectro autista o específicos del lenguaje. Sabemos que las políticas y prácticas de inclusión que responden al paradigma actual no siempre resultan en el sentido esperado. Cabe preguntarnos por sus efectos paradojales, en muchos casos contrarios al buscado.

Con el objetivo de visibilizar ciertas lógicas bajo las cuales se pretende ese tratamiento de lo diferente en el campo escolar, se tomará al "integrado" como una figura que se desprende —como su contracara— de la categoría de "normalidad", tal como queda planteada por el discurso de la ciencia actual. Discurso entendido como una estructura que organiza el vínculo social y fabrica la trama de la realidad compartida. Por más esfuerzos que se realicen, con esta categoría ajena al campo escolar no hay inclusión posible. La identificación a dicha falsa categoría —en tanto no hace conjunto— deja a los niños y niñas en la soledad de sus cuerpos y sin recursos para ingresar a los lazos sociales. El psicoanálisis también nos aporta una orientación ética; una ética que permite vislumbrar respuestas menos segregativas. Y nos advierte que el discurso de la ciencia no es propicio al campo escolar. Dejo planteado el desafío epistémico que me convoca hace años: transformar la inclusión escolar en una praxis.

“Así no se pueden recibir”. Cómo alojar la problemática de las/os estudiantes de profesorado sin obturarla con las propias dificultades profesionales

Clarisa Label

Las “prácticas de residencia” constituyen el período final de aprendizaje en los institutos de formación docente. Cuando un estudiante aprueba la residencia pedagógica obtiene el título que lo habilita para el ejercicio profesional. Pero ¿qué pasa si habiendo llegado a esa instancia presenta dificultades para asumir las tareas propias del maestro a cargo de un grupo? En la presentación me propongo relatar cómo conjuntamente con un equipo de profesores, conformamos una red de sostén para acompañar la trayectoria singular de una estudiante, en una Escuela Normal Superior del GCBA en la que me desempeño como directora del nivel terciario.

Elogio de la inutilidad: la soledad, la detención y la lectura, más allá de identidades ruidosas, apresuradas y eficaces

Carlos Skliar

En cada época hay, como decía Herta Müller, personas que permanecen o resultan intactas, dañadas y rotas; individuos anónimos o cuerpos expuestos a las redenciones, las masacres o las salvaguardas; modos de gritar o de callarse, de congregarse o de aislarse, de pensar, de hacer humor, de amar, de perdurar, de envejecer y morir. Las épocas no son otra cosa, al fin y al cabo, que esfuerzos desmesurados por percibir la relación con el mundo y de vivir en él, como se pueda o como se quiera —según la buena o mala suerte que se nos asigne o se presuma— en la experiencia de una duración del tiempo que siempre resultará incógnita. La cuestión está en saber, entonces, si existe la capacidad —o la virtud, o la creencia— de encontrar un sentido al mundo y a la existencia, si podemos o no abandonarnos y ahondarnos en él, o si la incapacidad está definida y determinada por su propio sinsentido. Si vivir supone saber qué es la vida presente, si habitar un mundo es saber qué es el mundo actual y qué hacer con él, resta saber si es posible nutrirnos de otra época —o de más una época—, alejarnos de las fronteras estrechas que se nos asignan, para ser así seres contemporáneos tan ávidos como sufrientes de otros tiempos.

La pedagogía desafiada

Flavia Terigi

Buena parte del conocimiento didáctico del que disponen lxs docentes está estructurado según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades, a lo que se añade que el contexto de producción e investigación ha sido generalmente la escuela urbana. En estas condiciones, una pieza fundamental del enfoque didáctico usual es la perspectiva monocrónica del aprendizaje. En contraste con esta situación, los contextos en que trabajan lxs docentes son diversos y, según revelan la investigación y la sistematización de experiencias, numerosas iniciativas que buscan asegurar trayectorias escolares continuas, completas y con aprendizajes relevantes ven la necesidad de salir de la monocronía.

Bajo estas nuevas condiciones, el problema crucial para enseñar es que lxs docentes deben encontrar modos de enseñar, pero tienen como herramientas un conjunto de principios y propuestas de actuación construidos para la enseñanza simultánea a un grado único y a alumnos/as de edades relativamente homogéneas. En la presentación se examinará el problema de la monocronía en el ordenamiento usual del conocimiento didáctico, y se considerarán algunas condiciones para la producción de conocimiento pedagógico en general y didáctico en particular cuando se sale de ella.

EJE 6
ENTRE COLEGAS Y DISCURSOS, TRANSFERENCIAS CRUZADAS: LOS EQUIPOS PROFESIONALES Y LAS DEMANDAS DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO.

Clínica del exilio: de la lengua de la escuela a la letra en el inconsciente para un trauma no-todo

Ilaria Pirone

El trabajo con niños exiliados, los “migrantes”, interroga tanto nuestras prácticas escolares cuanto las terapéuticas, y nos obliga a revisar la noción de trauma. Si, por un lado, no podemos ignorar la dimensión traumática del viaje, por el otro, no podemos reducir nuestro trabajo clínico al abordaje de un “trauma”. La clínica de estas

situaciones nos obliga a movernos de lugar, a buscar, a dialogar con otros profesionales y a confrontarnos con la cuestión de los discursos: si reducimos la experiencia al significante de la nueva lengua a ser aprendida como hace la escuela, perdemos el encuentro con estos niños; pero si ponemos todo bajo el significante del trauma, entonces, perdemos la clínica. Retejer los hilos de la letra inconsciente para que un niño pueda lanzarse a la lengua de la escuela es un desafío político.

Cuando el psicoanálisis escucha a la socioeducación: efectos ético-metodológicos de un encuentro, para el trabajo con jóvenes en conflicto con la ley.

Roselene Gurski

La elección de los temas de investigación académica que desarrollamos en el Núcleo de Investigación en Psicoanálisis, Educación y Cultura, del Instituto de Psicología de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil (UFRGS) parte de las cuestiones que se problematizan en el campo de lo social. Es una forma de llevar al psicoanálisis cerca de los modos actuales de desamparo, buscando forjar otros espacios de "escucha flânerie" inspirados en los escritos de Walter Benjamin, que no sean el consultorio del analista. Proponemos una práctica de escucha en el día a día de la institución, sin un espacio físico delimitado, una suerte de atención de emergencia, cuya función es dar al investigador-psicoanalista la posibilidad de vivenciar, en el calor de los conflictos, las dificultades diarias de los trabajadores. Desplegaremos la experiencia con profesionales que trabajan con jóvenes en conflicto con la ley, desarrollada en base a esta metodología.

Dislocaciones de los discursos. Conectando psicoanálisis y pedagogías

Segundo Moyano

Las colaboraciones en las prácticas sociales y educativas necesitan de pactos, de consensos y disensos, de aperturas y cierres. Para ser capaces de problematizar las cuestiones que albergan las prácticas institucionales es posible que haya, incluso, que dislocar discursos, salirse de la placidez del convencimiento único y sólido. Sin embargo, lo desapacible en las prácticas es cada vez más habitual. ¿Es posible y conveniente entonces dislocar los discursos fundantes? ¿Cómo conectar discursos que permitan analizar las prácticas en instituciones sociales y educativas? ¿Para qué? ¿Por qué no dislocar también el tal "deseado" trabajo interdisciplinario?

Las tensiones entre la magnitud de los problemas, las condiciones de trabajo y el abordaje interdisciplinario

Alicia Stolkiner

El enfoque interdisciplinario y el abordaje interdisciplinario de problemas complejos puede ser enfocado desde distintos niveles de análisis, que interactúan. El más abstracto es el epistemológico, que fundamenta el desplazamiento desde las disciplinas centradas en un objeto teórico a la construcción de un problema en su complejidad. Un segundo nivel articula el anterior con las prácticas de grupos humanos abocados a producir o actuar de manera interdisciplinaria y las vicisitudes de un trabajo colaborativo en períodos en que se enaltece la individualidad, a la par que analiza las dificultades de la presencia de conflictos corporativos de poder y las formas de gestión de los equipos. Finalmente, hay un tercer enfoque que contextúa estos procesos en el marco de las condiciones de trabajo de los agentes, en este caso, del sector salud y sus vicisitudes. En la exposición se hará un pasaje por estos momentos de análisis para focalizar finalmente en las condiciones actuales de crisis de las prácticas en salud y tensiones paradigmáticas en que se contextúan las acciones.

MESA REDONDA DE DEBATE

ENCRUCIJADAS Y POLÍTICAS: ENTRE DEMANDAS, LEGALIDADES Y DISCURSOS.

Condiciones del trabajo docente y psicoanálisis

Marcelo Ricardo Pereira

Las precarias condiciones de la política, de la organización y del trabajo docente de buena parte de la educación básica de Brasil, la reducida práctica colectiva con pares y gestores, las movedizas relaciones con el saber, con el conocimiento y con la formación, así como los graves problemas de proletarización, de remuneración y de

reconocimiento social y de carrera, han contribuido severamente a producir ciertos modos de ser profesor que pueden condenar el desarrollo de las nuevas generaciones y de todo un proyecto de nación. Con los aportes de autores del campo de la política y del trabajo docente, e intro-duciendo elementos del síntoma subjetivo y del método clínico en la escucha de profeso-res, calificamos nuestros argumentos para poner en cuestión si realmente seleccionamos o producimos aquellos que han sido juzgados como "malos", sin dejar de mostrar lo que podemos hacer ante este innegable fenómeno. Las palabras clave que orientarán mi pre-sentación serán la política y el trabajo docente, el profesorado, la orientación clínica y el síntoma subjetivo.

Los gestos de lo político en educación y en las intervenciones psi en la escuela

María Beatriz Greco

¿Dónde y cuándo se manifiesta **lo político en educación y en las intervenciones psi** que producimos?, ¿Qué posición implica ante "lo dado"? ¿Se trata de un desacuerdo o un de un afán de consenso? ¿Y hacia donde nos lleva lo político bajo la forma de un accionar?: ¿a un trabajo superpuesto sobre el mundo social e institucional?, ¿a una esfera totalmente separada de éste que intente transformarlo o entrelazándose en su propio "material", en su objeto mismo? Esta ponencia propone **pensar lo político en medio de las formas cotidianas, entremezclado en las hebras de una realidad habitual, "común" y conflictiva**. Es por ello que pensamos que enseñar o intervenir se constituye de gestos que dejan huella desde la posición de autoridad que docentes y profesionales ejercemos. Lo político se juega así en escenas cotidianas interrogadas y que interrogan. Se vincula más con actos que inauguran lo justo e igualitario en un mundo escolar sensible que con definiciones acabadas que fundamentan lugares fijos, que establecen categorías y diagnósticos ciertos. Desplegaremos cuatro gestos (filosóficos) que resumen los razos de lo político en nuestra perspectiva: gestos en torno a pasiones, interrupciones, creación de lo nuevo y creación de lo común.

Resistencias y desafíos en las prácticas en las instituciones. De lo obvio a lo obtuso

Marta Gerez Ambertín

Las instituciones en las que se desarrolla el trabajo de psicólogos o psicoanalistas (fábricas, escuelas, cárceles, hospitales) no escapan -ni podrían hacerlo- a la pretensión del legislador de que ellas conserven o blinden el "orden" social existente. Y, si ha admitido e incluso propiciado la tarea de los colegas en esos lugares, lo ha hecho considerando que aquellos contribuirían a la preservación, nunca a la subversión. Pero, de cumplir con esa expectativa, seríamos los "vigilantes" o los auxiliares de los vigilantes que, en virtud de nuestra práctica "instituimos" un saber sobre nuestros "vigilados", un saber que no solo no desmiente o cuestiona el orden social existente, sino que lo sostiene, que contribuye a su perpetuación. Sí, podríamos ser eso... pero también podríamos no serlo. Podríamos producir otro saber, la cuestión es cómo estar precavidos de que también nosotros estamos asediados por los mandatos de la estructura social y no somos ajenos a ellos. Basta tener en cuenta la enorme masa de psicólogos que hoy son seducidos por las terapias que dejan de lado la cuestión de la subjetividad, para abocarse cual coach a la eficacia cognitiva-conductual. Estamos presionados según "lo instituido" a propender a la aceptación (y si es posible alborozada mejor) de las órdenes de quienes ejercen el poder. ¿Es así? ¿Somos meros auxiliares de las estrategias de preservación del statu quo? Me resisto a ello.

Tensiones, contradicciones y paradojas entre los marcos normativos y las prácticas en el campo de la salud mental en la niñez.

Alejandra Barcala

En tensión con los estándares de derechos humanos regionales y nacionales, en Argentina se ha incrementado la cantidad de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social que sufren un mayor nivel de vulneración de derechos, en especial en relación a la salud. En esta presentación se analizará la interfaz entre los marcos normativos, entre ellos la Ley Nacional de Salud Mental, las políticas públicas, y las prácticas institucionales de los actores que abordan los problemas de salud mental en la niñez. Se analizará en qué medida los discursos colaboran en la construcción de subjetividades de los niños y las niñas, visibilizando cómo las manifestaciones de sufrimientos producto de reiterados traumatismos sociales son interpretadas en términos psicopatológicos, lo que da origen a un circuito institucional de estigmatización, discriminación y exclusión que consolida un proceso de medicalización —en especial de patologización— de las infancias más vulnerables.

¿Una nueva agenda sobre desigualdad? Reflexiones en un contexto inquietante

Gabriel Kessler

La desigualdad está en el centro del debate público tanto en el Norte como en el Sur Global. En efecto, a la par del aumento de las desigualdades económicas en países tradicionalmente más igualitarios, en la década pasada hubo una disminución de la desigualdad de ingresos en gran parte de América Latina. Hoy los tiempos han cambiado y al llamado "post-neoliberalismo" le han sucedido tendencias políticas divergentes, del centro-izquierda hasta, como es temible en el caso de Brasil, la ultra derecha, que podría alcanzar el poder por medio de las urnas. En este nuevo contexto, la pregunta sobre la desigualdad exige algunos replanteos. Por un lado, estudiar las reacciones restauradoras frente a la disminución de la desigualdad en diversas dimensiones, que está en la base de muchos de los movimientos de derecha política y social. Por otro, analizar los desafíos que los cambios recientes en la estructura social latinoamericana imponen hoy a las políticas públicas. En ese contexto se plantearán algunas tendencias, preguntas y desafíos propios de la estructura social latinoamericana que gravitan sobre el campo educativo.

EXPERIENCIAS TESTIGO
resumenes de trabajos

EJE 1
Familias, nuevas parentalidades e instituciones en disputa: acerca de roles, funciones y responsabilidades en la constitución subjetiva.
Desafiando la clínica y la educación escolar

De la intervención a la interrupción/invención: itinerarios escritos entre familias y escuelas
Equipo docente de la Escuela Especial 516
(Villa Scasso, Rafael Castillo, La Matanza, Provincia de Buenos Aires)

¿Cuándo comienza la experiencia escolar? ¿De qué está hecha la historia de una escuela? ¿Cuál es la materia con la que se teje su trama? ¿Qué lugar hay para lo familiar?

El relato de algunas escenas que proponen otras miradas sobre las potencialidades de lo que creemos que sí puede acontecer en el espacio escolar. Un espacio disputado entre la resignación y la resistencia, que invita a persistir en recorrer caminos de imaginación, riesgo y sueños comunes. El trabajo de una escuela especial que intenta de alguna manera interrumpir ciertos discursos y prácticas educativas hegemónicas que la sitúan en el terreno de la imposibilidad y la desesperanza. Y en el caso particular de la educación especial, dentro de prácticas ligadas a la medicalización y la patologización, y que muchas veces entienden el vínculo educativo solo como afectivo. Posturas que reducen las posibilidades de emergencia de lo pedagógico y de un orden que subvierta los destinos anunciados y que dé un sentido emancipador a la experiencia escolar.

La instancia parental y sus desafíos en el trabajo con niños/as pequeños/as, hoy
Norma Bruner

El psicoanálisis y la presencia del psicoanalista en campos relativos a la educación, la clínica o el trabajo social han mostrado su eficacia al contribuir decididamente para que los niños/as puedan realizar su "trabajo del juego", que al ser pasador de la ley que funda el deseo, es constitutivo y otorga a la demanda del adulto su razón ética. Si bien toda demanda del adulto ubicaría al niño en una posición asimétrica, y conlleva un aspecto caprichoso y arbitrario, hay demandas "éticas" y otras que no lo son. Trazar el límite y establecer una frontera entre unas y otras define una ética del trabajo con niño/as.

A partir de la experiencia que venimos llevando a cabo desde el año 2013 con mi dirección del PRODITIR (Programa de detección e intervención temprana de riesgo de autismo, psicosis u otros problemas del desarrollo infantil. Asesoramiento y orientación de 0 a 5 años de la Facultad de Psicología. UBA) nos preguntaremos: ¿Qué se demanda desde la instancia parental y / o desde las instituciones a los niños/as y sus familias hoy? ¿Cuáles son sus posibles efectos para la constitución subjetiva en los niños/as de nuestra época?

¿Nuevos escenarios para el procesamiento psíquico infantil?
Docente y padres "bloqueados". Realidad virtual y nuevas tecnologías.
Ana Bloj

El trabajo propone una reflexión en dos líneas confluyentes: por un lado, analizar los escenarios virtuales, el uso de las nuevas tecnologías y los cambios suscitados en las últimas décadas en cuanto a modos de vida como nuevos espacios de procesamiento psíquico infantil. Por otra parte, planteamos un análisis de los lugares en que quedamos los adultos que pretendemos ejercer funciones frente a esos cambios. Se trabaja sobre la idea de padres "bloqueados": niños y adolescentes nos bloquean de sus espacios virtuales (Facebook, Instagram, estados de su WhatsApp y otros), al mismo tiempo en que nos sentimos bloqueados, perplejos, respecto de qué hacer hoy con los nuevos modos de ligarse de niños y adolescentes con las actuales tecnologías.

EJE 2
Avatares de lo fraterno entre tensiones y potencialidades: repercusiones en los vínculos entre pares
Fraternidades…más allá del bullying.

El lazo fraterno como vía para la reconfiguración de la subjetividad en procesos de adopción jurídica
Cintia Estefanía Montes

A partir de la presentación de un caso paradigmático, se intentará mostrar al vínculo fraterno como recurso para el armado de tramas facilitadoras de la construcción subjetiva, en tanto ilustran la capacidad de cuidado y reconocimiento mutuo que se crea a partir de dicho vínculo, y cómo permite sobrevivir subjetivamente dentro del circuito de Protección y Promoción de Derechos.

En lo específico de sus efectos, se analiza la incidencia de la proscripción de la hermandad por parte de las autoridades —basada en mitos y fantasmáticas institucionales o en categorías de patologización de las subjetividades en juego— a partir del siguiente interrogante: ¿será el vínculo de hermanos, el que permita la construcción de marcas inéditas para la subjetividad en NNA sujetos a medidas de protección u adopción?

En un marco en el que el nuevo Código Civil señala que el vínculo jurídico de hermanos permanece aún en figuras como la adopción plena, retomaremos el eje fraterno como articulador a la hora de analizar prácticas y discursos que atraviesan las decisiones de las autoridades de aplicación, como así también para dar cuenta de cómo el vínculo fraterno constituye una vía para la construcción de subjetividad.

Fraternidad y devenires del hijo único
Rosario Tellería, Diego Peralta, y Juliana Lacour

El presente trabajo está basado en preguntas que la práctica en el dispositivo PEF —Experiencia Rosario— nos permite hacer en relación a lo fraterno en los devenires del hijo único. Las situaciones que actualmente atiende el PEF son derivadas por los Colegiados de Familia de Rosario, algunos con acuerdos de las partes, otras no. En la mayoría de las situaciones trabajadas se trata de un niño, niña o adolescente que entra en disputa para sus progenitores. Este dato es tomado por nosotros como analizador para poder indagar sobre el lugar de lo único en las posiciones en el lazo que se ponen a jugar en el dispositivo. La pregunta sobre el significado de ser hijo único y lo fraterno como alternativa a lazos que agobian, guían este trabajo. Lo fraterno en cuanto al lazo entre hermanos o hermanas es tomado como ejemplo para pensar lo que aportan otros-semejantes a un sujeto tomado fuertemente en el discurso de un otro del cual depende y que, a la vez, se le vuelve amenazante. No ser hijo único no implica necesariamente tener hermanos sino construir las posibilidades de no ser lo único para los mayores que están a su cuidado.

Lo fraterno como bisagra en el incesante trabajo de filiación.
Silvia Lampugnani

Partiendo de las investigaciones realizadas en Punto de encuentro Familiar experiencia Rosario, desde el programa Escuchar a Niñas, Niños y Adolescentes en clave de derechos de la UNR, exploraremos los avatares de lo

fraterno en niñas y niños alejados de sus familias por decisiones jurídico administrativas. Nuestro análisis despliega las consecuencias poco advertidas que tienen estas separaciones que destituyen los lazos que constituyen el mundo cercano de la niña o niño, sus hermanas y hermanos, infringiendo un atentado contra las posibilidades de construcción identitaria y filiatoria. El sujeto humano necesita para sostenerse como otro diferenciado esa cuota de aseguramiento de un mínimo de continuidad y referencialidad; de lo contrario, sobreviene la amenaza de fragmentación. Nuestras niñas y niños buscando, balizan el camino de nuestras intervenciones. Nos convocan a apostar a una comunidad que se constituya en el rasero de una fraternidad que restituya el reconocimiento, la empatía y el miramiento al otro.

Significaciones de los educadores acerca de la agresión entre los niños en la escuela primaria

Verónica Gabriela Rossi

Este trabajo es una elaboración a partir de mi tesina que surgió del interés por conocer en profundidad el tema de la agresión entre los niños en la escuela, ya que muchas veces son exhibidos por los medios masivos de comunicación y las redes sociales como agresivos y agresores. En este sentido, la agresión, la violencia y, en la última década, el bullying, se toman como equivalentes y abundan argumentos, opiniones y hasta acusaciones. En un acercamiento a una escuela primaria, observé que muchos niños se golpeaban, empujaban e insultaban y que eran los educadores quienes tenían la posibilidad de intervenir ante estas situaciones, lo que me llevó a elaborar la siguiente pregunta: ¿qué significaciones dan los educadores a la agresión entre los niños en la escuela Nina, una primaria pública de doble jornada de la ciudad de Paraná? Entendemos que es a los adultos de la escuela a quienes es necesario indagar sobre los sentidos que otorgan a las escenas de agresión entre los niños porque son ellos los que pueden ofrecer palabras y gestos para interrumpir esa escena asocial. De los resultados obtenidos se destaca que los educadores otorgan distintos sentidos a la agresión en tanto significante. Al retomar los verbos utilizados hablan de atacar, invadir, dañar, lastimar. Al significarla de este modo, algunos describen acciones, otorgan palabras a eso que emerge abruptamente, dando indicios significantes para leer y preguntarse por las escenas que allí ocurren. Otros hablan de maltrato, de hacer mal, por lo que rápidamente se le otorga a un sentido moral, adjetivando y juzgando las vivencias de los niños en términos binarios: bueno-malo. A la vez, la violencia social, que todos ponen de relieve dadas las situaciones de enfrentamientos que suceden en el barrio y en las familias, es pensada con diferentes incidencias en las acciones de los niños. A unos los lleva a considerarla como hechos tristes que los marcan y a buscar qué hacer, mientras que otros la consideran una causa cuyo efecto es la reproducción, sin más.

En cuanto a las intervenciones que realizan se encontraron variados posicionamientos ante la misma situación: las que van del límite al castigo y las que van del límite a la posibilidad. Estas últimas funcionarían al modo de ceremonias mínimas sostenidas desde la perspectiva de que la educación tiene que ver con la transmisión de formas de legislar el lazo social a través de donar contenidos culturales, de los que podría decirse son posicionamientos que posibilitan subjetivación, como sostiene Violeta Nuñez (2003):

"Sin duda el vínculo de la educación ata a un destino humano: a ser, inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscripto en el mundo simbólico, en la serie de las generaciones, cada sujeto ha de buscar su lugar propio, ha de hacer su juego" (p.39).

EJE 3
La irrupción de lo inesperado en las escenas cotidianas
Formación docente inicial y continua. Del "no me prepararon para esto" a dispositivos que permiten construir herramientas para abordar lo real.

El Dispositivo Ateneo como articulador de saberes de lxs estudiantes en los diferentes campos de la Formación Docente en el Profesorado de Educación Primaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Una experiencia en la Escuela Normal Superior N°9 en CABA 2017- 2018.

Ana Carolina Ferreyra, Viviana Fidel y Ana Lía Yahdjian

La formación docente suele ser uno de los temas más candentes de política educativa, no solamente en nuestro país, sino también en el mundo. Mucho se dice respecto de lo que haría falta, pero bastante poco acerca de lo que abunda. Quienes trabajamos en ella nos vimos en la necesidad de formalizar algunas de las cuestiones que

venimos implementando, a los efectos de contribuir con la construcción de nuevo saber pedagógico que detenga al que —si no— actúa por defecto

En el siguiente escrito relataremos una experiencia de ateneo desarrollada en un instituto de formación docente de primaria de la Ciudad de Buenos Aires, de la que participaron como relatores/as los y las estudiantes de los tres ciclos (formación general, formación específica y campo de las prácticas), ante un público participante conformado por docentes de distintas materias y estudiantes de los profesorados de inicial y de primaria.

El espacio de relatorías en la formación docente

Valeria Feder, Paula Roffo

Un puente entre las producciones de las prácticas y su análisis teórico.

Desde hace varios años, en el normal 7, entre los talleres del Campo de Formación de las Prácticas, al finalizar cada cuatrimestre se organiza un encuentro al que llamamos Relatoría. En este encuentro los/as estudiantes junto a sus docentes comparten algo significativo de la experiencia vivida durante la práctica. Esta significatividad está dada por lo singular, lo inesperado, lo desafiante de la misma.

La Relatoría es una instancia que colabora en concebir la idea de que las experiencias, con sus aciertos y sus complicaciones, no tienen que tener como destino la soledad de un aula. Al producir estos encuentros celebramos lo valioso de su socialización.

Espacio de acompañamiento de profesores… ¿noveles?

Se hace camino al andar (Experiencia de la CCPEMS/FCEyN/UBA)

Palazón, M.; Otero, C.; Kasman, U.; Carro, M.L.; Ferreyra A.C.

La educación pertenece (junto con el trabajo social, la medicina, la enfermería y otros) a los denominados “trabajos del lazo” que ponen en juego un plus (Barbagelata, 2010).

El programa de la modernidad resquebrajado se hace visible, entre otros espacios, en la escuela secundaria, lo que torna necesario que los sujetos garanticen por sí mismos cuestiones que anteriormente estaban garantizadas por las instituciones, entre ellas, la autoridad pedagógica, que otrora se “obtenía” por el solo hecho de ocupar el lugar de profesor (Dubet, 2006).

Los adultos aparecen destituidos de sus roles, y muchas veces no pueden otorgar el sentido que deberían poder ofrecer a las nuevas generaciones.

El trabajo en soledad, aislado, característico de la docencia en el secundario, deja a los agentes educativos en condiciones desfavorables para insertarse, aprender, formarse y permanecer en las escuelas.

Diversos autores (Alliaud, 2004; Davini,1995; Pereira, 2008; Zelmanovich y Molina, 2012), dando cuenta de las dificultades que encuentran los docentes al momento de cumplir con su responsabilidad de enseñar, ponen de relieve el consecuente malestar que produce la sensación de “no estar preparados” para lo que en las diferentes escenas toca.

El presente trabajo describirá un dispositivo de acompañamiento a profesores noveles que intenta promover la reflexión en torno a las tensiones que plantea la tarea, analizar junto con ellos la propia implicación en su tarea y en lo que a partir de ello generen. Para ello, los aportes de la teoría psicoanalítica y la pedagogía social ocuparán el centro de la fundamentación.

Formación docente: ¿se los puede preparar para Eso?

(Experiencia UNGS/ CCPEMS/FCEyN/UBA)

Ferreyra, A.C.

En el presente trabajo daremos cuenta del modo en que opera un dispositivo de formación inicial de docentes de nivel secundario que intenta trabajar sobre: a) la distancia existente entre el encargo social que supone la tarea docente y los modos de asumirla, y b) la propia implicación del docente en su tarea y en lo que a partir de ello se pueda generar, en la convicción de que, entre otras cuestiones, ello provee al futuro docente de herramientas para lidiar con la irrupción de lo real en las aulas.

Partiendo de la disyuntiva freudiana respecto de la relevancia que el psicoanálisis tendría para la pedagogía, ora como saber de la teoría, ora como experiencia a la cual someter a los candidatos a docentes, se diseña un programa de estudios que cuenta con los aportes de la teoría psicoanalítica y la pedagogía social, y un dispositivo de evaluación/formación que consiste en una experiencia de "escritura intervenida".

Tejiendo tramas en la función tutorial

Judith Taub y Cecilia Jodar

En nuestra tarea cotidiana concebimos a la tutoría como un espacio y tiempo institucional cuyo objetivo es contribuir a generar las mejores condiciones para que los jóvenes estudiantes logren aprovechar al máximo la formación que ofrece la institución. La multiplicidad de situaciones que atraviesan a la formación, por un lado, y a los estudiantes, por otro, hacen que la función tutorial sea situada en relación con las necesidades sobre las que intentamos operar para orientar.

Hablamos de espacio y tiempo institucional porque la tutoría trabaja en una trama con el equipo docente, los coordinadores y la regencia. En este sentido, pensamos nuestra tarea como una construcción artesanal que vamos tejiendo juntos, y vamos pensando dispositivos de trabajo adecuados a cada situación y a cada problemática que se presenta.

Es así como entre todos diseñamos dispositivos para los estudiantes que están haciendo las prácticas y a los que se le presentan dificultades, y otros para aquellos que dejan vencer las materias y no rinden exámenes finales. También nos dejamos atravesar por las problemáticas individuales que a veces resultan de la derivación del algún profesor, y otras del pedido directo de algún estudiante.

Tejer, pensar juntos, armar y desarmar en una trama conjunta es el sentido de nuestro trabajo en el Normal 7.

EJE 4

Presentaciones inhabituales y disruptivas: del desconcierto a los abordajes posibles.
Nadie sabe qué hacer frente al desborde.
Un pensamiento de la inmanencia en la escuela.

Cartografiar: un registro de las mutaciones

Leandro Barttolotta, Analía Conca, Andrés Fuentes, Ignacio Gago (Pedagogía Mutante)

En la presente ponencia se presenta la categoría de Cartografía como un registro de las prácticas, afectos y saberes que circulan en las instituciones. Registro que no diagnostica los hechos como estados clausurados que reproducen un sentido ya definido, sino como fuerzas que mutan al hacerse y deshacerse reconfigurando su razón de ser en el escenario que transitan.

Tomaremos como referencia un trabajo de una cursante del seminario "Pedagogía mutante", dictado en FLACSO, y explicaremos que la Cartografía como registro implica un triple desplazamiento del registro como diagnóstico. El primero, de la investigación como clasificación abstracta de lo que sucede, en un mapeo de las invenciones que acontecen. El segundo, de las lecturas como marco de sentido saturado a inspiración para construir preguntas autónomas. Por último, de la utilización exclusiva de un lenguaje letrado para elaborar pensamientos, a otro en clave de collage que implica diversos formatos expresivos.

Estándares o experiencia. Escuela finalista, escuela inmanente

Agustín Jerónimo Valle

Las representaciones sobre la escuela y la educación no solo circulan en la sociedad en general, sino que también operan al interior de las escuelas, como matrices perceptivas, como ordenadoras de criterios e incluso de valores morales. Las prácticas que sostienen la vitalidad de los encuentros educativos tienen vínculos tensos con dichas representaciones; a veces, se encuentran en una expresión orgánica de lo que en la escuela está vivo. A veces, las representaciones, por ejemplo, las mediáticas, pero también las imágenes formalizadas de la gramática escolar oficial, en tanto constituyen una moral —lo que la escuela debe; la ponen siempre en deuda—, presionan a las prácticas situacionales instauradas en la inmanencia escolar, acorralándolas, depreciándolas.

El estándar, como imagen diseñada en instancias superiores y externas a las escuelas, deteriora las potencias propias del encuentro escolar, que instaura sus propios parámetros, a la vez que difunde un malestar (porque nadie encarna plenamente al estándar modélico) que alimenta un estrato no representado, pero ya no vital sino de bajas pasiones (envidias, cinismos, cizañas, etc.). ¿Qué recursos de defensa y puesta en valor tienen las formas inmanentes de habitar las escuelas?

¿Problemas? Hacerle algo a la lengua escolar para abrir nuevas posibilidades de intervención.

Paola Ramos y Agustina Lejarraga

Ante los problemas, la escuela sabe lo que hace, hace lo que sabe, y ese saber es inequívoco. ¿A qué nos lleva afirmar esto? El modo en que pensamos lo que irrumpe en la escuela conduce a un repertorio de soluciones que antecede a cualquier pensamiento. Las prácticas suscriben a un punto de vista que llamamos escolar, que prescribe, concluye, define, codifica. Pero habría modos de hacer hablar a la escuela que, al huir de este punto de vista, inauguran otros posibles desenlaces. Intentamos poner a prueba esto a través de escrituras docentes, ya que la operación de pensamiento tiene lugar —también— en el acto de escribir. En la medida en que le hagamos algo a la lengua escolar estaremos probando otras formas de intervenir en la realidad. ¿Qué es hablar de los problemas sin explicar o buscar causas? ¿Cómo pensar sin la pretensión de hallar ideas justas? Esto investigaremos.

EJE 5

Entre el “para todos” y el “uno por uno”.
Avatares en el trabajo con grupos: diferencia, inclusión, segregación
Clinica y educacion ante los avatares del lazo social.
Desafíos para la construccion de una agenda pública

Clínica psicoanalítica con niños con problemáticas en la constitución subjetiva.

Abordaje desde un dispositivo grupal.

Mercedes Rocío de la Mata y Carolina Orona

Este trabajo está orientado a transmitir una experiencia de abordaje psicoanalítico en la Sala de Psicología del Hospital Especializado “Noel H. Sbarra” de La Plata. Se trata de un pequeño recorrido en torno al dispositivo terapéutico grupal, con el que intentamos dar respuesta a la gran cantidad de consultas que llegan por consultorios externos con respecto a niños pequeños con problemáticas graves en la constitución subjetiva. En el presente escrito quisimos dar cuenta de cuestiones referidas a la lógica que orienta el abordaje, así como exponer por qué elegimos y sostenemos este dispositivo como un encuadre privilegiado para el abordaje terapéutico de algunos de estos niños.

Estamos advertidas de la oposición que se genera entre el “para todos” de la salud pública, campo en el cual hemos elegido trabajar, y la perspectiva psicoanalítica. Dicha práctica clínica posee como ética la orientación por el sujeto y, justamente por ello, no podemos quedarnos en el nivel del “para todos”. De ese universal es necesario destilar un particular para que lo singular, el sujeto, tenga posibilidades de emerger. Esa es nuestra apuesta: hacer lugar al sujeto en un espacio sostenido por el lazo social circunscripto por un contexto perteneciente a la salud pública. En esa línea de pensamiento, también ponemos en cuestión nuestro lugar profesional. Por ello, nos interesa compartir y poner en conversación esta experiencia en torno a niños con problemáticas graves en la constitución subjetiva.

Cuando lo mismo se transformó en único.

Tensiones entre usos institucionales y subjetivos con las computadoras bajo el modelo 1 a 1

Silvina Casablancas

Las tecnologías digitales en educación irrumpieron en las instituciones de muy malos modos. Con cierta compulsión por su incorporación inmediata, pero a la vez con gran necesidad de ser integradas en las propuestas didácticas de la sociedad actual. Todo a la vez. Esto generó variedad de situaciones en las prácticas escolares, que, investigadas desde la perspectiva de los usuarios, nos permitieron comprobar que afectó tanto los ambientes personales como los institucionales.

"¿Enseñar con tecnologías a todos?", "¿Cómo se da una misma clase con tantas pantallas?", "¿Cómo saber qué mira en las pantallas cada estudiante?", se preguntaban los docentes.

En la investigación "Nuevas tendencias de comunicación y participación en las Escuelas 2.0", comprobamos que, en medio de un discurso dispar, el uso de las netbooks provenientes del programa nacional Conectar Igualdad, tuvo repercusiones muy disímiles, en tanto su integración pedagógica alternó acorde al contrato pedagógico de los docentes de nivel secundario y de los usos subjetivos de los estudiantes.

En el caso de los chicos y chicas, frente a la misma computadora en tanto dispositivo propio, emergieron subjetividades diversas, se hicieron presentes en fotografías, calcomanías, passwords, música, formas de uso asociadas a sus historias personales. Cada computadora fue portadora de un entorno propio. "Lo mismo para todos", se transformó en único.

Pero, si bien amplió espacios personales y potenció ambientes de aprendizaje para los estudiantes en la escuela, la lógica de las pantallas irrumpió contra límites institucionales muy arraigados en la escuela en tanto institución social con un diseño propio de la modernidad. Existe de este modo, una tensión entre estas lógicas internas de la escuela y las externas, en el sentido de que no corresponden a las lógicas de uso social y cultural sobre los dispositivos tecnológicos. En tanto la escuela ordena edades, organiza conocimiento en tiempos y espacios acorde a una gramática escolar (Tyack y Tobin, 1994) y su modo de trabajo en sociedad como institución de encierro está vinculado al control físico y espacial de los cuerpos juveniles (Foucault, 2005), las tecnologías digitales y la conectividad amenazan este adentro y afuera de la escuela (Sibilia, 2015). Ya no se discrimina fácilmente lo que sucede "adentro" del salón de clase o la comunicación que allí se evidencia.

Para los estudiantes, sin embargo, no implicó una lógica novedosa, dado que las fronteras espaciales en las redes sociales no existen, pero encuentran un quiebre regulador normativo en el uso de las mismas en el espacio escolar. Esto implicó disruptivamente la revisión de las pautas de uso y de convivencia por parte de los equipos directivos y docentes.

Los docentes encontraron variadas sensaciones con la irrupción tecnológica: interés, miedo, complicación, fascinación algunos, en sus prácticas habituales, en los diseños pedagógicos y en los sujetos que, con o sin dispositivos en mano, tenían a las tecnologías en sus mentes y hábitos de uso, presentes en el salón de clase.

La tensión continúa y va modificándose a la vez el uso de los dispositivos… el modelo uno a uno, el modelo de uso general, el particular de cada docente, se tornaron un foco de análisis y relación en las instituciones educativas actuales para seguir investigando y buscando modos de vinculación de sujetos, tecnologías e instituciones.

El aula un espacio para inter-venir

María del Pilar Serrani Aznar

El aula, un espacio a inter-venir. Algunos interrogantes que fueron marcando el recorrido: ¿Qué esperan los alumnos del paso por la Universidad? ¿Hay algo que haga marca en ellos? ¿Qué? ¿Cuál es el efecto que el discurso universitario produce en los equipos docentes, y, por consiguiente, en los alumnos de la universidad donde trabajo? ¿Todo bien?

Me desempeño como docente en el cuarto año de la carrera de psicología, y desde ahí comienza este recorrido. Recorrido que intenta mostrar la apertura a otros modos de trabajo en el aula, como brújula que permite hacer lectura de las condiciones en las que el vínculo educativo se presenta. Cierta fijación en un discurso, en este caso el universitario, puede producir efectos de vaciamiento subjetivo e institucional. Vaciamiento que nombro en términos de la dificultad de los alumnos universitarios en implicarse en su formación profesional, es decir, en su elección vocacional-ocupacional.

No hay lugar para el sujeto de la educación, por lo tanto, el lugar del agente de la educación y de los contenidos de la cultura quedan trastocados. La orientación para intervenir fue pensada a partir de dos conceptos fundamentales: la transferencia y los discursos para poder sintomatizar esos efectos, construyendo un borde que permita producir un vacío, ahí donde el vaciamiento toma la escena educativa. Para ello, me valgo de algunas escenas del trabajo como docente, de las situaciones y dichos de alumnos, de nuestras reuniones de equipo docente. Cuando el alumno desaprueba un parcial y no ha cursado decimos "y… no vino a clase". Cuando desaprueba un alumno que asistió, decimos "…que raro, vino a clase y es re participativo", y una pregunta que me interpeló, y que circula habitualmente a modo de saludo: "¿todo bien?".

El aplastamiento de la división subjetiva genera necesidad de información y no deseo de saber. No hay lugar para la trasmisión, denunciando la ausencia de vacante para el alumno, cuestión no menor cuando trabajamos en la formación de profesionales de la salud mental. De este modo, trabajar haciendo del aula, de las clases, un dispositivo que permita restablecer la transferencia, el vínculo educativo, para producir una vacante a ocupar por el alumno, si la consiente. Una diferencia se establece ahí, ya no se trata de que el alumno asista, sino que consienta la oferta; cada cual hará su recorrido. Consentir la oferta no es venir a clase, cumplir.

El estatuto del lazo social en el autismo.

Inclusión: entre el para todos de la ley y lo singular de cada caso

Mariana Scrinzi, Diana Wolkowicz

En la actualidad, el autismo se presenta con mayor preponderancia en el trabajo clínico, y en las instituciones educativas, y su tratamiento supone una gran dificultad. La Ley Nacional de Salud Mental N°26.657 —sancionada en 2010— y la Ley Nacional de Educación N°26.206 —sancionada en el 2006— incorporan lineamientos de los tratados de derechos humanos e introducen en la legislación argentina un cambio paradigmático en la materia que garantiza la igualdad del trato en el ejercicio de la capacidad jurídica. Se sale del sistema de atribución de incapacidad para ingresar a un sistema que respeta la singularidad y provee los apoyos necesarios para que la persona pueda tomar sus decisiones en forma autónoma y digna.

Sin embargo, la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación reglamenta la inclusión de niños autistas en las mismas condiciones actuales de la educación formal previstas para la totalidad de los niños sin, considerar la singularidad de cada caso, lo que genera diversas dificultades para docentes, padres y niños. En este contexto, el objetivo de este estudio se centra en conocer los diferentes y más representativos planteos acerca del estatuto y la problemática del lazo social en el autismo desde la perspectiva del psicoanálisis. Este objetivo se fundamenta en que el autismo nos enfrenta a la problemática de la constitución del lazo con el Otro. Si bien el lazo, ubicado entre el Sujeto y el Otro, siempre presenta obstáculos, pues no se constituye sin construcciones auxiliares (síntoma o fantasma o fenómenos elementales), en el autismo el Otro no está barrado. En tal dirección, la voz queda separada de la palabra y del sentido, desenganchada del lenguaje, dejando al niño autista desenganchado del campo del Otro. En esta ponencia se expondrá la exploración bibliográfica de las categorías de lazo social y de autismo realizadas hasta el momento. Se atenderá específicamente a la constitución del sujeto autista, que parece rechazar el lazo al otro pero que, sin embargo, encuentra modos singulares de incluirse en la cultura. Se trabajarán breves viñetas clínicas sobre experiencias de inclusión educativas de niños autistas.

Los problemas de la agenda infantojuvenil y psicología.

La producción de conocimiento desde un programa de extensión

Claudia Torcomian

Esta presentación analiza la relación entre los problemas de la agenda infanto-juvenil y la producción de conocimiento psicológico en el marco del programa de extensión “Nuevas subjetividades infantojuveniles en contextos tecno-culturales”, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Este programa tiene como meta consolidar la función social de la universidad a través de acciones que co-construyen con actores sociales los problemas de la agenda pública en temas que interpelan a los universitarios, y especialmente a la psicología. Como objetivos, esperamos promover la salud de niños, niñas y adolescentes, generar nuevos dispositivos de intervenciones clínicas-sociales e interpelar a la ciencia psicológica en tensión con la praxis.

La recuperación de las funciones estatales constituye un desafío complejo que requiere la participación y compromiso de las universidades públicas ante las problemáticas críticas para la definición de políticas públicas.

Entendemos a los problemas desde una perspectiva compleja, tanto por sus dimensiones como por las dinámicas de interacción. Metodológicamente, planteamos las intervenciones desde distintos proyectos generados a partir del diálogo interactivo con actores de las diferentes instituciones:

1- El proyecto de intervención en hospitales públicos, que incluye dos sub-proyectos:
Las intervenciones clínicas en la sala de espera (Maternidad Nacional)
y el proyecto de intervención en el servicio de salud mental (Hospital de Niños Santísima Trinidad)

2- El Proyecto de Intervención Educativa

3- Servicio de orientación a padres en problemas de crianza

4- Espacio – Infancias

5- Proyectos de alfabetización en derechos de niños, niñas y adolescentes

En la evaluación de proceso identificamos que la acción de intervención dialógica produce movimientos significativos en los participantes (docentes, graduados, hospitales, escuelas, estudiantes), que abren alternativas para promover la salud a través de la generación de espacios que permiten la interpelación de los problemas de la agenda pública y de la psicología como ciencia y profesión.

EJE 6

Entre colegas y discursos, transferencias cruzadas: los equipos profesionales y las demandas de trabajo interdisciplinario.

Educación y salud. Parentescos profesionales en construcción. Más allá de identidades fijas, más acá de territorios de intervención compartida

Escuela secundaria y políticas de cuidado: Asesorías en Salud Integral para adolescentes.

Un análisis de las representaciones subyacentes en proyectos de intervención de docentes de San Luis.

Carolina Najmias

En 2015, desde el proyecto Vida Cotidiana y Escuelas del Área Educación de FLACSO se desarrolló en la provincia de San Luis la capacitación presencial "Escuela Secundaria y políticas de cuidado. Interfaces entre educación y salud", con el propósito de instalar la idea de asesorías y generar representaciones colectivas sobre posibles formas y funcionamiento. Los docentes, para acreditar el curso, elaboraron proyectos de intervención para instalar asesorías en sus escuelas. En su estructura, los mismos incluían: identificación y redacción del recorte problemático, enfoque, objetivos y planificación. De manera subyacente, emergieron representaciones de lxs docentes sobre la escuela, la salud y las adolescencias. Si bien, desde 2015 a la fecha, el dispositivo de capacitación respecto a las asesorías ha ido variando en su forma y se ha ajustado en contenidos, observamos que, en términos generales, los problemas que lxs docentes identifican y sus representaciones sobre la escuela, la salud y las adolescencias mantienen cierta regularidad. Por ende, más allá del contenido específico de los proyectos, realizamos un análisis cualitativo de esas dos dimensiones (problemas y representaciones), cuyos análisis presentaremos aquí. Este análisis lo realizamos profesionales provenientes de las áreas de educación, sociología y salud. La perspectiva interdisciplinar fue un ejercicio en sí mismo a considerar, y permitió articular la descripción de los proyectos con aquello que la normativa indica, lo que el curso propone y reflexiones conjuntas que vinculan estos componentes.

Facilitadores y barreras en el desarrollo de una agenda conjunta entre sectores con foco en salud de adolescentes

Fernando Zingman

Posicionados desde el marco de derechos, y tomando como referencia la Convención de Derechos del Niño de la ONU y la ley 26.061 de la República Argentina nos centraremos en el relato de una experiencia a escala nacional. Nos proponemos visibilizar el desarrollo de un proceso de trabajo intersectorial que surge del análisis de inequidades en la determinación de las acciones y las confluencias en las que una agencia de Naciones Unidas brinda su apoyo.

A partir del abordaje del embarazo en la adolescencia y de la necesidad del trabajo entre sectores, se tomará el desarrollo del dispositivo de Asesoría integral en salud como ejemplo de intersectorialidad. Para abordar los determinantes que hacen al bienestar adolescente, particularmente los que hacen a la salud, nos detendremos en las instancias de definición de marcos teóricos compartidos y en la selección de mínimos comunes denominadores

que inciden en el trabajo de los distintos sectores. Bajo esta concepción, y para evitar quedar atascados en interpretaciones diagnósticas subjetivas que a veces parecen insalvables, nos referiremos a los modos de intervención ante tensiones recurrentes en el trabajo entre sectores. Asimismo, se hará referencia a la relación entre el trabajo en territorio, la construcción de conocimientos y la puesta en agenda política de la necesidad de abordar este campo en el trabajo que apoya la agencia.

Formación de profesionales en Educación sexual integral: un aporte a la deconstrucción de roles

Karina Cimmino

A través de las experiencias del Curso Virtual Internacional de Educación Sexual Integral (ESI): Desafíos de su implementación en el ámbito educativo y comunitario, y de la Comunidad de prácticas ESI (FLACSO/UNFPA/UNESCO), se promueve la reflexión acerca de los cambios de paradigma que trae aparejada la legislación e institucionalización de esta temática en la región latinoamericana, y de las tensiones que esto genera entre los profesionales de salud y educación a la hora de su implementación. Este cambio implica un proceso de deconstrucción y reconstrucción de nuevos roles para los profesionales de ambos sectores, que experimentan tensiones entre el deber, el saber, el poder y entre los enfoques y prioridades con los que este tema debe abordarse en el ámbito educativo (prevención de embarazos y enfermedades o promoción del desarrollo integral; talleres puntuales, asignaturas y/o transversalidad). Por medio de estos espacios de formación en ESI dirigidos a profesionales de ambas disciplinas se ponen en juego estas tensiones, y se abre un espacio para el diálogo y la reflexión que contribuye a repensar y reconstruir estos roles, saberes y prácticas.

Género y cuidados.

A propósito de Asesorías en salud en escuelas secundarias

Juan Carlos Escobar

El Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia (PNSIA) aborda la salud como un derecho humano y social, buscando facilitar el acceso de la población adolescente a la construcción y goce de su salud integral. A pesar del amplio marco normativo existente en nuestro país, existen múltiples barreras que impiden el ejercicio de este derecho, fundadas, por un lado, en el desconocimiento de las leyes, pero también en preconceptos ideológicos y morales de los propios equipos de salud, que lo convierten en un espacio que excluye. En este sentido, desarrollamos el dispositivo de Asesorías en salud integral en escuelas secundarias en un intento de articular y generar un puente entre les adolescentes y les efectores de salud que garantice una política de cuidado. Por otra parte, de los múltiples factores que influyen en el proceso de salud-enfermedad-cuidado, el género como categoría de análisis nos permite entender los modos diferenciales de enfermar y morir de mujeres y varones, y se convierte de este modo en un eje fundamental para las acciones de esta política.

TRABAJOS LIBRES

EJE 1

Familias, nuevas parentalidades e instituciones en disputa:
acerca de roles, funciones y responsabilidades en la constitución subjetiva

¿Cambios en las sexualidades, cambio de escuela?

Francisco Ariel Cabello

Resumen

Si dijéramos que el sexo —o más bien, las sexualidades— está cercado por el tabú, estaríamos diciendo algo obvio. Pero, ¿qué relaciones guarda todo esto con la literatura y la enseñanza en un contexto escolar vulnerable? ¿Y en uno vulnerador? ¿Qué es lo que alarma de un cuerpo, de un texto, de aquello que se enseña, al punto de "pedir su cabeza"? ¿Por qué se enjuician ciertas prácticas en el rodeo de la muralla escolar? A continuación, analizaremos estas cuestiones dentro del contexto de una escuela secundaria periférica de Rosario, a partir de conceptos de autores como Michel Foucault, Inés Dussel y Ana Abramovski, entre otros. Nos ocuparemos de cómo el poder recorre las diversas relaciones entre sexo, literatura y enseñanza en una escuela secundaria.

Introducción

En principio, la escuela y todo lo que acontece en ella —y en sus alrededores—, por diferentes motivos y circunstancias, resulta un tópico de debate en nuestra sociedad: bienvenido sea. Nos interesa aquí analizar por qué se lleva al sexo, a la literatura y a la enseñanza en la escuela secundaria a escenas de exposición, a espectáculos de degradaciones sociales dentro de complejas relaciones que instituye el poder. En este trabajo nos apoyaremos en postulados de Michel Foucault y otros autores, para analizar estas cuestiones en una institución de Rosario, Santa Fe.

Desarrollo

Sexo

Para empezar, Fernanda, estudiante de tercer año de la secundaria, decidió durante el 2016 realizar el tratamiento y la intervención quirúrgica para su cambio de sexo. Recibió el apoyo de sus padres. Desde que comenzó a tomar hormonas se hace llamar Federico.

Cabe destacar que Vigilar y castigar (Foucault, 2008) se abre con la narración de la condena a Damiens, en 1757, en la que se detallan no solo diferentes torturas físicas, sino también la exposición del cuerpo (desnudo) y la portación de un "hacha de cera encendida" entre sus manos (p.11). Al decir de Foucault, luego del siglo XVIII el sistema jurídico ya no buscó castigar el cuerpo ni reproducir las escenas de suplicios, sino que pretendió castigar sin dolor; penar el alma. ¿Cómo "castiga" la escuela hoy? ¿Con silencios? ¿Con palabras como dagas?

En su escuela —cuyo diseño arquitectónico se asemeja bastante a un panóptico—, Federico es observado por

otros: “Uy, mirá se metió en el baño de varones, sí, fue al baño ese”, comenta una de sus compañeras de curso a otra. “Veo que solo se junta con sus compañeros del año anterior, en mis clases no hace nada”, cuenta una docente (este alumno repitió 2° año de la secundaria durante el 2016). “Ahora modifiqué las planillas, porque es Federico. Mirá si llamás por lista y decís Fernanda. A eso hay que cambiarlo”, solicitaba la directora a sus docentes en una reunión institucional. ¿Por qué existe tanto foco (dis)puesto sobre él?

Foucault (2014) analiza cómo en la sociedad victoriana del siglo XIX la ley dictaminaba cuál era la pareja conyugal legítima y procreadora. Ahora bien, ¿por qué ante la Ley de Identidad de Género n.º 26.743 persisten las desigualdades y las discriminaciones? ¿Por falta de una adecuada implementación? ¿Porque el lugar común afirma que las leyes no se cumplen en nuestro país? No, más bien porque lo normal, lo normativo es no solo jurídico sino, ante todo, social. En consecuencia, es la sociedad —a través del poder— la que está determinando qué sujetos son bien vistos y deben tener acceso a sus derechos, y también quiénes deben quedar expuestos a humillaciones y atropellos físicos y psíquicos. De allí que Federico no les resulte “normal”.

Sabemos por Foucault (2008) que el sujeto nunca es autónomo; ante todo está amarrado al poder, es atravesado por él. ¿El género, el sexo, la escuela sujetan a Fernanda?

En lo que respecta a la literatura, encontramos textos para indagar estas cuestiones: el técnico Fuselli de La granada, de Rodolfo Walsh, y Hester de La letra escarlata, de Hawthorne, llevan marcas sobre sí, ¿cuáles tiene Federico? En la historia de la humanidad, se ha señalado, se ha puesto marcas al otro, a los otros, a lo otro, se ha enseñado. Atendamos a esto: si entendemos con Vigotsky (2010) que las señales son herramientas psicológicas, entonces comprenderemos que estas modelan el pensamiento; de allí que operen en lo social y lo cultural. El personaje de Walsh, Fuselli, lo plantea en los siguientes términos:

> Lo que uno puede hacer frente a una dum-dum fabricada especialmente para él es elegir si prefiere recibirla en el pecho o en la espalda. No cambia gran cosa, por supuesto. Es la diferencia entre una condecoración y un estigma (Walsh, 2012, p. 33).

Desde ya que a la literatura no le resultan indiferentes los mecanismos de disciplinamiento y de control hacia el otro: “la aplicación metódica de un protocolo de dolores, o el suplicio como arte de retener la vida en el sufrimiento, subdividiéndola en mil muertes” (Restrepo, 2016, p. 18). Un baño, una planilla, un ojo escanean a nuestro estudiante y le informan (le imprimen una forma); qué accesos, qué espacios de expresión le son predeterminados. No habla (“en mi clase no hace nada”), es hablado, es sujetado por la disputa de discursos.

Llamativamente, Federico se declara adepto al anarquismo, quizá como expresión de resistencia a toda esa red de poder que pretende codificarlo, nomenclarlo, aun cuando lo deje fuera de su normalismo (que es un modo de incluirlo).

Literatura

Ya hemos notado cómo lo literario se hace eco de los escenarios de torturas y “encierros” al otro. Analizaremos ahora cuando a la propia literatura se la pretende indexar, codificar, encauzar.

Los supuestos, los prejuicios de los docentes sobre sus alumnos ocasionan –entre otras cuestiones— el soslayamiento de las experiencias literarias —y cinematográficas— de esos jóvenes. Estos prejuicios quedan anquilosados en la sociedad, al punto en que se los considera como aspectos naturales, más aún, como verdades absolutas, irrefutables. Como consecuencia de esto resulta afectada la enseñanza, los supuestos de los docentes sobre sus alumnos inciden en forma directa en el canon escolar.

“A veces uno, por querer ser innovador, peca en errores [sic]”, asevera el director de un colegio privado de un barrio residencial de Rosario, a propósito del comentario de un docente sobre integrar al canon escolar La bruta espera, de Julio Chávez (2012) y La cabra o, ¿quién es Sylvia?, de Edward Albee (2010). Reticencias institucionales con su vigilancia doctrinal y pedagógica, y también reticencias subjetivas: la efectividad de las cárceles invisibles que todo lo ven, en tiempos de la “biopolítica” (Foucault, 2007). En otras palabras, el poder también interviene sobre los conceptos, sobre lo teórico, sobre el currículum, sobre el corpus literario, al igual que en el resto de los cuerpos.

Un buen día, arriba un profesor reemplazante de Lengua y Literatura a la institución donde concurre Federico. En el curso asignado han leído De amor y de sombra, de Isabel Allende. La titular de la cátedra no dejó ninguna indicación de trabajo. Asisten los tres únicos alumnos de 5° año, todos mayores de 18 años. “No les hago ver

la película porque me parece muy fuerte", afirmará su docente titular sobre el film homónimo que protagoniza Antonio Banderas, tras enterarse que aquella vez tuvieron clase en la sala de video.

No deja de ser notorio cómo la escuela encarna y prolonga el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso (Barbero, 1996). De allí que todo lo que se aparte de esa lógica será desechado; sí, le corresponde el lugar de la basura.

Por lo pronto, es indudable que la cantidad de argumentos a favor de la presencia de la literatura y del cine en las aulas es abundante, por lo que consideraremos solo algunos aspectos. Ambos contribuyen a que muchos estudiantes superen instancias de aislamiento y de limitaciones que les impone la sociedad (Blay-Martínez, 2003).

Ninguna imagen es ingenua, ni mucho menos resulta indiferente a los modos de ver de los espectadores, cuyas miradas nunca son idénticas entre sí. Por eso, su inclusión en la enseñanza escolar abre un abanico de posibilidades (no sin prejuicios y resistencias), de debates y de nuevas metodologías a la hora de fortalecer el vínculo pedagógico.

Dussel (2015) señala que la imagen está inscripta en una práctica social, por lo que ninguna época le otorga el mismo sentido desde sus relaciones sociohistóricas. Además, la investigadora denomina a las imágenes "sistemas de notación o lenguajes". ¿No incluirlas en las aulas es un modo de expulsión hacia los alumnos?

Retomemos la pregunta de Walter Benjamin que recupera Dussel, acerca de si una fotografía puede funcionar sin epígrafes. Creemos que sí y que es un modo de abrir sentidos, aunque corresponde una advertencia: los epígrafes están condicionados por la situación en que surgen (Dussel, 2015). También Dussel se detiene en los lugares comunes que ponderan y buscan justificar la presencia de imágenes en las aulas. Para ello muestra cómo estas han sido empleadas por la humanidad desde la prehistoria, por lo que no todo es tan nuevo en la "cultura digital". No obstante, ¿qué epígrafes pueden escribir nuestros alumnos?

Sobre esta cuestión, Abramowski (2015) nos recuerda que la pedagogía y la escuela tratan de establecer un diálogo entre lo nuevo y lo viejo. Ante ello, indaguemos sobre lo que propone la autora: ¿qué ocurriría si los docentes apelasen a la imaginación a la hora de aprender con imágenes en las escuelas, y agregamos también —o en consecuencia-, a los alumnos?

Enseñanza

Por lo que llevamos analizado, la escuela se define menos por dejar espacios a la expresión de las voces, a la creatividad, a la reflexión, a la escucha y al debate que por cortar flujos e imponer vínculos donde ella tiene la palabra siempre.

Por ejemplo, pensemos en lo que suele pedir la directora a sus profesores de curso: "colocarlos [a los alumnos] a todos en círculo en el aula, hacemos una ronda y así no se desordenan". Si bien los espacios materiales, por su amplitud y disponibilidad —o por su carencia—determinan ciertas posibilidades educativas, de poco sirve diagramar un aula de otro modo para que allí concurra y ocurra siempre lo mismo: indiferencias entre docentes y alumnos, falta de compromisos y empatías, de acuerdos, de escuchas, para que, en su lugar, abunden los preconceptos.

Otro tanto puede afirmarse respecto a cómo se busca imponer saberes y sus modos de apropiación (videos, fotos, gráficos, videojuegos, películas, "especialistas" no académicos no encuentran lugar), como también "resolver" conflictos entre alumnos desde la moral (a veces moralina) de la escuela, olvidando qué "justicia" está manifestándose en los vínculos estudiantiles.

Sin dudas, el poder delimita qué es un "sujeto pedagógico" y qué le corresponde, quien -o aquello que - no se encuadre en sus trazados deberá ajustarse -o será ajustado- a otras vicisitudes, como le ocurre a Federico.

Conclusiones

¿Qué hacer ante estos panoramas? Justamente, colocarlos ante la vista, ante la palabra, visibilizarlos, desarmarlos, deconstruirlos porque nada tienen de "naturales", son constructos sociohistóricos, que nos gobiernan. Tal vez, de esa manera, las palabras no violenten el silencio, (como en la canción Enjoy the silence —"Disfruta el silencio"—, de Depeche Mode), sino que faciliten la apertura de sentidos.

Si bien la escuela, como tradicionalmente ocurre, está expuesta a los embates de los cambios de personal y políticas

ministeriales, ello no quita la necesidad de que se indague sobre estas cuestiones, que seamos interpelados por ellas.

También el poder se expresa sobre la letra: qué se lee y qué no, qué es lo normalizado y que lo anormal, lo prohibido, el libro destinado a la hoguera.

A lo largo de la historia educativa argentina, la escuela ha mostrado diversas resistencias a los cambios, a las innovaciones que, de algún modo, "atentan" contra la cultura hegemónica y, dentro de ella, hacen temblar el pedestal del docente. De modo que no debe sorprendernos el conjunto de prejuicios y de rechazos hacia la inclusión del cine en las aulas, sea como recurso didáctico, o como un eje a problematizar desde una determinada área.

Además, parte del miedo y el rechazo al cine en los contextos educativos se puede explicar por lo que Abramowski (2015) denomina la creencia en la "linealidad" de las imágenes, es decir, estas tendrían un significado predeterminado que es recibido de forma pasiva por nuestros alumnos y los condiciona a lo que la imagen "transmite".

Como señala Martínez (2015), la reciente legislación que establece la educación secundaria obligatoria no genera una "experiencia educativa", aunque sí crea sus condiciones de posibilidad. En este sentido, el trabajar con material fílmico abre un abanico de oportunidades a la hora de enseñar, y nos conecta con otros saberes que portan los alumnos (¿cuántos de ellos ven durante largas horas videos de internet, películas en los cines?)

Cabe agregar que la eficacia del poder sobre la sexualidad, la literatura, la enseñanza, quizá se exprese mejor en el momento en el que todo nos parece "normal", tranquilo, obvio; cuya claridad nos enceguece, nos silencia y cuyas consecuencias son semejantes a las de la película De eso no se habla, de María Luisa Bemberg (1993).

Por último, cuando un texto, una persona, una película, un cuerpo que deambula por el aula intentan subvertir los cimientos discursivos, de inmediato el poder despliega sus redes de vigías para fagocitarlos, asimilarlos, ordenarlos.

Afirma el fotógrafo Henry Bond: "Nadie quiere ser amado por ser 'normal' – todos quieren ser amados por aquello que hay de único en ellos". También Federico.

Referencias Bibliográficas

Abramowski, A. (2015). "La escuela y su hacer con las imágenes". Clase nº 3. Curso Educación, Cine y Fotografía. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. En Revista Nómadas, n.º 5, Bogotá. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf.

Dussel, I. (2015). "Imágenes y pedagogías. Algunas reflexiones iniciales", Clase nº 2, Curso Educación, Cine y Fotografía. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Foucault, M. (2014). Historia de la sexualidad: la voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI, Bs. As.

Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2008). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Martínez, M. (2015). "Los jóvenes en la escuela". Clase nº 4, Curso Educación, Cine y Fotografía. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2015). Curso Educación, Cine y Fotografía. Foro "La escuela y su hacer con las imágenes".

Nietzsche, F. (2000). Genealogía de la moral. Madrid: Alianza.

Restrepo, L. (2016). Pecado. Buenos Aires: Alfaguara.

Pereira C. (2003). El cine, nuevo escenario de la educación. En Romañá Blay, T. Martínez Martín, M. (Edit.): Otros lenguajes en educación. Universidad de Barcelona. Ministerio de Ciencia y Tecnología. ICE Universidad de Barcelona. Disponible en consumoetico.webs.uvigo.es/textos/textos/ponencia_site_2003_completa.doc visitado por última vez el 30/03/17.

Vigotsky, L. (2010). Pensamiento y habla. Buenos Aires: Colihue.

Walsh, R. (2012). La granada. Buenos Aires: De la flor.

El lugar de las figuras parentales en el tratamiento psicopedagógico de un/a niño/a

Ana Jorgelina Álvarez, Analisa Noemí Castillo

Resumen

Este trabajo surge en el marco de la práctica clínica que llevamos adelante hace un tiempo en un centro de rehabilitación para personas con discapacidad.

Se propone pensar el lugar que tienen los padres o tutores de un/a niño/a que posee un diagnóstico médico de discapacidad en el tratamiento psicopedagógico. Este tema nos generó algunos interrogantes tales como ¿cuál es el lugar de los padres/ tutores/ responsables en el tratamiento de un/a niño/a?, ¿qué aporta?, ¿es necesaria su presencia para el avance del tratamiento?, ¿hay implicancia en aquello que el niño/a trae como síntoma?, ¿qué genera "portar" un diagnóstico de discapacidad?

Para iniciar, es necesario detenernos en la consulta que nos llega a nuestro espacio psicopedagógico. El pedido siempre viene articulado a una dificultad en el aprendizaje. Se comienza a vislumbrar que el foco de la dificultad se visualiza en ese niño o esa niña en cuestión, y hay pocas preguntas, a veces, sobre la implicancia de los padres, tutores, responsables e incluso docentes en torno a "¿qué tengo que ver yo en eso que le pasa a ese niño o a esa niña que no puede aprender?".

En este contexto, ¿cómo se concibe el aprendizaje? Cuando nos referimos al aprendizaje y al aprendizaje escolar, sostenemos como necesaria la presencia de un "sujeto" en posición de aprender y de un "sujeto" en posición de enseñar, es decir, un sujeto que "no sabe" y un sujeto que posee algún "saber" donde la presencia de otro cobra un papel central.

En las dificultades que presentan niños/as se reitera como significativo el impacto que ello tiene en la escena familiar, lo que nos convoca a pensar acerca de las significaciones que este aprender tiene para quienes sostienen la parentalidad (Cambursano, 2017).

En la clínica psicopedagógica articulamos el discurso de los padres con el discurso de los niños, y también con el discurso escolar, en el caso de que sea necesario. La inclusión de la familia nos permite acercarnos a otro orden que es el de la intersubjetividad. En la situación de encuentro familiar aparecen significantes que nos muestran sentidos a los que de otro modo no podríamos acceder.

Cambursano (2017) señala que cuando el abordaje con padres promueve un encuentro clínico, que tiene que ver con ofrecerles un espacio donde sea escuchados, esto posibilita que puedan decir aquello que no saben, pensar aquello que no pueden, encontrarse con su propio conflicto y tramitarlo. Lo significativo es que en este decir se revelan indicadores que descubren que detrás de un padre que pide ayuda por su hijo, aparece un padre que sufre porque no sabe, poniendo al desnudo su propia impotencia (p.39).

En este marco, es fundamental el lugar de la transferencia como posibilidad para el encuentro clínico con los padres y niños.

Desarrollo

Este trabajo surge en el marco de la práctica clínica que llevamos adelante hace un tiempo en un centro de rehabilitación para personas con discapacidad de la ciudad de Viedma, Río Negro. Nos proponemos reflexionar en torno el lugar que tienen los padres o tutores de niñ@s que poseen un diagnóstico médico de discapacidad y que se encuentran en tratamiento psicopedagógico. Este tema nos generó algunos interrogantes tales como ¿cuál es el lugar de los padres/ tutores/ responsables en el tratamiento de un/a niño/a que posee u diagnóstico de discapacidad?, ¿qué aporta ese lugar?, ¿es necesaria su presencia para el "avance" del tratamiento?, ¿hay implicancia en aquello que el/la niño/a trae como síntoma?, ¿qué genera que su hijo/a "porte" un diagnóstico de discapacidad?

Estos interrogantes nos llevan a algunos otros que creemos son transversales y constitutivos: ¿Cuáles son las condiciones para la constitución subjetiva de un sujeto?, ¿es lo mismo hablar de un/a niño/a que de un sujeto? Y si ese/a niño/a "posee", "porta" un certificado de discapacidad, ¿es un sujeto? ¿Qué posibilidades de aprender tiene ese niño o esa niña?

Mariana Karol (1999) señala que la pregunta por las condiciones de constitución subjetiva, por las condiciones

mínimas y necesarias que permiten que un niño piense, fantasee, represente o simbolice lleva implícita una afirmación: no existe un sujeto dado desde los orígenes (p,78). La pregunta sobre lo que caracteriza a lo estrictamente humano, sobre lo que nos hace algo más que un cuerpo biológico, conlleva preguntarnos por dichas condiciones, por el lugar del lenguaje y por el lugar de lo social y de sus creencias.

> La cultura comienza con el lenguaje, y el lenguaje es, esencialmente, traducción; inicia en el interior de cada lengua: la madre traduce al niño, el sabio a las palabras de los antiguos, el brujo a los animales y a las plantas, el astrólogo a las constelaciones y traducir supone transmutar y esa transmutación cambia al traductor y a lo que traduce (Octavio Paz, citado en Karol, 1999, p.83).

Se advierte de esta manera la relevancia del lugar del lenguaje, de las palabras y de su traducción en la constitución del humano. Desde este posicionamiento, resulta significativo pensar en el lugar del OTRO, otro que nombre, que traduzca, que introduzca al niño o niña en el mundo de las palabras o del lenguaje, que transmita la Ley paterna, cuestión fundamental en tanto la función paterna opera, funciona cuando ese padre (o quien represente esa función) puede convocar el deseo de la madre, más allá de ese hijo o hija.

> Giraldi (1994) señala que:
>
> Ocupar la función Deseo de la madre, implica entonces, dos caras de la misma moneda: la que enlaza al niño como producto de una historia amorosa de ella como mujer de un hombre (el padre del niño) y la que soporta la separación de ese hijo (su falo), en ganancia de la subjetividad o los deseos particulares del niño (p. 67).

Ahora bien, hasta aquí, someramente, nos aproximamos a las condiciones por la que atravesaría un humano para poder habitar el camino de la subjetividad. ¿Qué pasa con dichas condiciones cuando un hijo nace con alguna discapacidad?

Levin (2017) se detiene a pensar en los efectos que podría provocar en el andamiaje genealógico y hereditario el nacimiento de un hijo con alguna discapacidad; el contraste con el hijo ideal, donde la discapacidad descarnada de hijo cuestiona la función parental. Los padres "heredan la discapacidad, la deficiencia, el diagnóstico, el pronóstico y lo informe de las nefastas consecuencias que acarrea" (pág.36).

> Cuando el hijo queda adosado al síndrome, a la discapacidad corre el riego de tornarse anónimo, transformándose en el "hijo discapacitado", el hijo encarna la discapacidad y queda holofraseado, pegado a ella y cuestiona el lugar del hombre y la mujer que lo han engendrado, lo que muchas veces conlleva a los conflictos en el lazo de amor de cada uno de sus progenitores y en la relación de pareja (Levin 2017, p. 37).

Y con ello comienza un circuito de rehabilitaciones, de tratamientos, que a algunos o algunas de nosotras nos lleva a pensar, a tensionar, a reflexionar en torno al lugar de los padres en los tratamientos, específicamente, en el tratamiento psicopedagógico, y el lugar de la transferencia.

Entendemos que la relación de los sujetos con los aprendizajes no siempre se vincula a la portación de una discapacidad o de un diagnóstico, pero cuando esa relación se anuda fuertemente, el sujeto niño/a puede hacer un síntoma en su aprendizaje.

Al hablar de aprendizaje nos referimos a un proceso y una relación que se construye con otros y en contexto, es decir, hablamos de aprendizajes y sujetos situados en un contexto histórico, social y cultural específico, donde las relaciones enseñanza-aprendizaje-contenido aprender-niño/a- sujeto no se han configurado de la misma manera.

Dificultades en el aprender: el lugar de las figuras parentales

Pensemos el lugar que tienen los padres o tutores de un/a niño/a en el tratamiento psicopedagógico en la institución de rehabilitación en la que trabajamos.

Para iniciar, es necesario detenernos en el pedido o en la consulta que nos llega a nuestro espacio psicopedagógico. El pedido siempre viene articulado a una dificultad en el aprendizaje, que se manifiesta generalmente en la escuela y está asociada a alguna discapacidad, a la desatención, a algún problema de conducta, a la dificultad para que los/as niños/as acepten los límites, entre otras. Se comienza a vislumbrar que el foco de la dificultad está asociada a ese niño o a esa niña en cuestión y en algunos casos —no en todos—, hay pocas preguntas de implicancia de los

padres, tutores, responsables e incluso docentes en torno a "¿qué tengo que ver yo en eso que le pasa a ese niño que no puede aprender?". En este contexto, ¿cómo entendemos el aprendizaje?

Cuando se hace referencia al aprendizaje y al aprendizaje escolar, se entiende como necesaria la presencia de un "sujeto" en posición de aprender y de un "sujeto" en posición de enseñar, es decir, un sujeto que "no sabe", y un sujeto que posee algún "saber".

Isabel Rodríguez (1997) plantea que el ser humano construye cada uno de sus aprendizajes; lo único que se trae al nacer es el reflejo de succión, que, sin embargo, se pierde si no hay otro que lo estimule. Se aprende a caminar, a mirar al otro, a escuchar, a pensar, cosas que el sujeto construye como también va a construir el cuerpo. Es por ello que no se puede hablar de aprendizaje sin hablar de sujeto, es decir, no hay sujeto sin aprendizaje ni aprendizaje sin sujeto, y allí el otro juega un papel central.

En este sentido, creemos que tanto los padres como los docentes permitirían la instauración de un deseo de aprender, ya que para aprender es esencial que haya sujetos capaces de cuestionar, desear saber, es decir, en el punto en que podamos creer que somos parte de la humanización del otro pueden llegar a desaparecer las desigualdades, las estigmatizaciones que muchas veces marcan los destinos, las trayectorias escolares de muchos de los alumnos que transitan el sistema educativo. Como afirma Alicia Fernández (2004), "aprender es apropiarse del lenguaje; es historiarse, recordar el pasado para despertarse al futuro, es dejarse sorprender por lo ya conocido. Aprender es reconocerse, admitirse. Creer y crear. Arriesgarse a hacer de los sueños textos posibles" (p.44).

Reflexionar sobre el concepto de aprendizaje posibilita advertir la responsabilidad del adulto en ese proceso, cuando se trata de niños/as; en este caso del lugar de los padres, tutores o responsables de ellos/as.

En las dificultades que presentan l@s niñ@s, se reitera como significativo el impacto que ello tiene en la escena familiar, lo que, en palabras de Cambursano

> nos convoca a pensar acerca de las significaciones que este aprender tiene para quienes sostienen la parentalidad. Es fundante en todo sujeto aprendiente, la transmisión que desde sus expectativas pone en juego el adulto, el que va a generar un encuentro con el conocimiento, de acuerdo a sus propias experiencias vinculares y cognitivas (2007, p.37).

En la clínica psicopedagógica articulamos el discurso de los padres con el discurso de los niños y también con el discurso escolar, en el caso que sea necesario. La inclusión de la familia permite acercarnos a la intersubjetividad, en esa situación de encuentro familiar aparecen los significantes que muestran sentidos a los que de otro modo no podríamos acceder (Caballero, 2000). Por otra parte, Cambursano refiere que

> cuando el abordaje con padres promueve un encuentro clínico, el cual tiene que ver con ofrecerles un espacio donde sean escuchados, les posibilita que puedan decir aquello que no saben, pensar aquello que no pueden, encontrarse con su propio conflicto y puedan tramitarlo. Lo significativo es, que en este decir se revelan indicadores que descubren que detrás de un padre que pide ayuda por su hijo, aparece un padre que sufre porque no sabe, poniendo al desnudo su propia impotencia (2007, p. 39).

En este marco, es fundamental el lugar de la transferencia como posibilidad para el encuentro clínico con los niños y los padres.

El lugar de la transferencia con niños en el tratamiento psicopedagógico

Antes de aventurarnos a introducirnos en la transferencia con padres es necesario pensar y reflexionar sobre la transferencia con niños a partir de diversos autores.

Pareciera que en el análisis con niños no se puede pensar la transferencia de la forma convencional, como en un análisis con adultos, debido a que existen otros actores que también influyen en él.

Tanto Marisa como Ricardo Rodulfo indican que la clínica con niños no constituye una especialidad, sino que implica ciertas especificidades que la determinan. Y dentro de estas características, una de las centrales es que el niño está constituyéndose como sujeto y por tanto la historicidad del sujeto no puede ser ocultada (1986, p.15).

Quizá otras de las especificidades de la clínica con niños sea la inclusión de los padres en el análisis, lo cual agrega una vertiente más a analizar, ya que se podría pensar que el niño se halla incluido en una trama discursiva, en un discurso colectivo que abarcará a los padres, al niño y al analista.

El juego transferencial en el análisis con niños es abierto por los padres, debido a que son ellos lo que hacen el pedido al analista, suponiendo que este tiene un saber sobre lo que lo afecta al niño. Asimismo, son ellos los que sostienen la posibilidad concreta de que el niño pueda ser escuchado por el analista, ya que, en definitiva, son ellos quienes lo llevan a consulta.

Es la escucha del analista la que permitirá mudar la demanda por el niño, por la demanda del hijo. Se observa, además que es mediante el discurso infantil, en la articulación de los decires, los juegos y los dibujos que se produce el encuentro con el analista.

Escuchar a un niño implica muchas veces un desafío para el analista, porque los niños juegan, y además nos demandan como compañeros de su juego, ya que suponen que si algo sabemos es jugar. El niño transfiere al analista la suposición de saber hacer con el juego, ya que es la única vía de acceso al decir infantil. En ese juego se establecen roles, funciones; se escenifican situaciones significativas que permiten decir algo de la subjetividad del niño/a y de las vivencias que va atravesando en su vida. Como señala Gisela Untoiglich (2016), "el terapeuta desde adentro de una escena lúdica que tiene que crear, que muchas veces es inaugural en la vida de estos niños, dona ese armado subjetivante. Jugar posibilita hacer con la angustia" (p. 133).

Parafraseando a Sigmund Freud, podríamos señalar que el niño, a través del juego, pretende dominar aquellas experiencias que le resultan desagradables; esto quiere decir que utiliza el juego como medio de recrear una situación que en su origen significó para él una prueba.

Muchas veces es el niño quien a través de las palabras que surgen en el análisis mientras juega va dando lugar a la fantasía subyacente; en otros muchos casos es el propio analista quien pone en palabras esa fantasía. Así se hace viable la construcción y la interpretación y, por lo tanto, el proceso analítico.

Se podría considerar, como señala Beatriz Janin (2005), que el psiquismo se constituye en base a vivencias, que es a partir del encuentro de lo pulsional con la realidad psíquica de los padres que quedan inscripciones, marcas, que se organizan y reorganizan de acuerdo a ciertos criterios lógicos. Fantasías primordiales, modos de enlace entre las representaciones, tipos de pensamientos predominantes arman caminos sobre la base de las huellas que dejaran vivencias. Y entiendo que las vivencias de ambos padres dejan marcas privilegiadas, tanto las vivencias de placer como las de dolor.

A partir de esto, es importante reflexionar sobre nuestro lugar como psicopedagogos en la clínica con niños o niñas teniendo en cuenta que a partir del discurso de los padres no solo se puede rastrear la historia de ese niño sino también analizar las resonancias que tiene el mismo y lo que le sucede en la propia historia y en sus diferentes vivencias. Señalar las cuestiones que se van repitiendo y que se vuelven a jugar en este hijo.

El trabajo clínico con los padres: la relevancia de la transferencia

En el momento de hacer referencia a la clínica con niños, el trabajo con padres aparece por añadidura. En general, en el centro terapéutico en el cual desarrollamos nuestra actividad clínica no se concibe el abordaje con niños sin la presencia de sus padres o adultos referentes tanto en el tratamiento psicopedagógico como en el resto de las terapias a las cuales asisten, dado el grado de discapacidad que el niño posee. Desde el abordaje terapéutico que se lleva a cabo se considera necesaria esta presencia para poder realizar un trabajo conjunto. Varios autores recalcan esta idea de que los niños vienen a consulta en compañía de sus padres. Al niño lo traen al análisis siempre con fines terapéuticos, porque el mismo es traído al análisis, y debe adaptarse a que los padres lo llevaron allí. Generalmente, la solicitud del tratamiento para un niño la realizan los padres, y los niños pueden estar de acuerdo con esto o no. Sin lugar a duda es sumamente importante también el vínculo entre el niño y el analista, pero este deberá estar sostenido por el de sus progenitores.

A fin de esclarecer su lugar en el tratamiento con niños, y, más precisamente, lo que sucede con el analista y las repercusiones que tienen en relación al trabajo con el paciente —su hijo—es preciso pensar en ciertos aspectos que se juegan en la transferencia y que la implican desde un comienzo. Es, por tanto, imprescindible que un adulto realice la consulta por ellos; ya sea porque el niño lo sugiere, porque ellos notan una dificultad o porque otro adulto, que es parte de la vida del niño, se lo indica.

Por otra parte, hay que destacar que, si bien el niño nos narra su propia historia a través del juego, por ejemplo, se necesita de un adulto para poder obtener información concreta, un adulto que pueda narrar esta historia por él. Que sea capaz de historizar la vida del niño, y con esto me refiero a sus padres, que son en definitiva el mundo

diario del pequeño desde que nació.

Además de hablarnos sobre la historicidad del pequeño, los padres, a través de su discurso, nos mostrarán en qué lugar posicionan al niño en la estructura familiar, nos brindan información sobre ellos mismos como padres y hasta cuestiones de lo transgeneracional. A partir de lo narrado podremos considerar las visiones que poseen del padecimiento de su propio hijo, y las resonancias que esto genera en ellos como padres.

Podríamos reflexionar que, como señala Alicia Fernández (1987), la génesis del problema de aprendizaje (y nosotras agregaríamos de cualquier dificultad) no podemos encontrarla en la estructura individual. El síntoma se ancla en una red particular de vínculos familiares que se entrecruzan con una también particular estructura individual. El niño soporta la dificultad, pero necesaria y dialécticamente los otros aportan el sentido.

Esto se puede visualizar desde nuestro quehacer clínico en donde toda la dinámica familiar, en algunas ocasiones, gira en torno a este hijo con discapacidad y los diferentes espacios en donde concurre, quedando a veces desdibujados los perfiles y las necesidades del resto de los hermanos o referentes familiares. Analizar qué sucede allí, qué pasa con ese niño, con su familia y con la discapacidad será un recorrido a profundizar.

Referencias Bibliográficas:

Cambursano, M. (2017). El abordaje de los padres en la escena psicopedagógica. Reflexiones acerca de una modalidad de intervención. En: Gómez, S. (comp.) Psicopedagogía. Indagaciones e Intervenciones. pp. 39-47Córdoba: Brujas.

Cordié, A. (2003). Los retrasados no existen: Psicoanálisis con niños con fracaso escolar. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

Caballero, M. (2000). La inclusión de la familia en la clínica psicopedagógica. En: Bin, L, Diez, A. y Waisburg, H (comp.) Tratamiento psicopedagógico. Red interinstitucional en el ámbito de salud (161-163). Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A. (2003). Los idiomas del aprendiente. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fernández A. (2002). Poner en juego el saber. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Giraldi, G. (1998). Educación y Psicoanálisis. Aprender, querer aprender y no aprender en la escuela. Rosario: Homo Sapiens. Ediciones. Serie Educación.

González, L. (2001). Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma. Córdoba: Del Boulevard.

Janin, B. (2013). Intervenciones con los padres. En Janín B. Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños, pp.37-56. . Buenos Aires: Noveduc.

Janin, B. (2013b). Intervenciones estructurantes. En Janín B. Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños, pp.85-106. Buenos Aires: Noveduc.

Levin, E. (2017). Discapacidad: clínica y educación. Los niños del otro espejo. Buenos Aires: Noveduc.

Levy, E. (1991). Posición e intervención en la dirección del tratamiento psicopedagógico. En: Temas de Psicopedagogía, Anuario 5, 43-57.

Rodríguez, I. (1997). El sujeto no aprende ¿y el otro? En: Ageno R. y Colussi G. (Coords.). El sujeto del aprendizaje en la institución educativa. Rosario: Homo Sapiens. Serie Educación.

Rodulfo, R; Punta Rodulfo, M. (1986). Clínica Psicoanalítica en Niños y Adolescentes. Una introducción. Buenos Aires: Lugar.

Skliar, C. (2018). Pedagogías de la diferencia. Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la Educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires: Noveduc.

Tumburú, C. (2013). Sobre la rectificación subjetiva en la clínica del aprender. En:Aprendizaje Hoy. Revista de Actualidad Psicopedagógica,86, 31-44.

Untoiglich, G., Benasayag, S., Stavchansky, L., Fattore, M.J., Kulberg, R. Flores R., Pisaneschi Sotilli, E. (2016). Autismo y otras problemáticas graves en la infancia. La clínica como oportunidad. Buenos Aires: Noveduc.

Wettengel, L. (2012). Trazando surcos: el trabajo de la parentalidad. En: Untoiglich, G., Rojas, M.C., Tallis, J.,

Wettengel, L., Szyber, G. & Kaufmann L. Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Familias y nuevas parentalidades desde la perspectiva histórico-cultural.
La hermenéutica y la gestión institucional en el siglo XXI

Irene Mercedes Aguirre

Resumen

El presente trabajo aborda la cuestión de las familias y las nuevas parentalidades desde el análisis histórico-cultural, para contribuir, desde la posición epistemológica de la complejidad, a nuevas miradas y diálogos interdisciplinarios sobre la temática propuesta por el Eje 1: familias, nuevas parentalidades e instituciones en disputa. El análisis de los problemas sociales y en este caso, familiares, requiere del aporte de la hermenéutica para interpretar, mediante el método comparativo, la dimensión de sentido (el para qué) y la dimensión instrumental (el cómo) de la gestión institucional en el siglo XXI. En este sentido, es pertinente tener en cuenta las representaciones y los imaginarios sociales, y el mundo simbólico donde las familias y las nuevas parentalidades, así como la gestión de las instituciones intervinientes, despliegan sus estrategias dentro de la sociedad respectiva.

Desarrollo

El mundo actual exige una revisión de los sistemas tradicionales de abordaje de las diferentes disciplinas en cuanto a los contenidos, formas y marcos de comprensión de los conocimientos. En suma, se trata de una nueva episteme, en lento proceso de consolidación, que se refleja en las nuevas parentalidades, así como en otros ámbitos de la sociedad.

Estas nuevas perspectivas, sin embargo, presentan ciertas complejidades para analizar los distintos períodos históricos y su relación con las familias. Se hace necesaria la aproximación analítica a las representaciones e imaginarios sociales de cada época, así como los simbolismos actuantes en esos tiempos. El pensamiento complejo aplicado a la historia nos lleva a incorporar estas dimensiones interpretativas y salir de la linealidad y el aplanamiento relativos de la forma tradicional de hacer historia.

Las Representaciones Sociales y los Imaginarios Sociales son conceptos/nociones que se complementan, pero que son diferentes en cuanto al alcance explicativo y la forma de estudiar los fenómenos sociales. Ambos términos corresponden a diferentes dimensiones de estructuración de la realidad simbólica y social (Moreno Zúñiga, 2015, p.5).

Los imaginarios serán entendidos como un conjunto de supuestos e ideales. Son, por lo tanto, sentidos gestados en la imaginación, en vinculación con las exteriorizaciones, que articulan las acciones, representaciones y prácticas de los sujetos. La aprehensión y manifestación de estos sentidos son las narrativas sociales.

Las representaciones sociales son un conjunto de conocimientos, aprendizajes, relaciones simbólicas y designaciones que la gente establece para interpretar y conocer el mundo. Por lo tanto, son sentidos gestados en el proceso de comunicación social e interacción, los cuales no articulan necesariamente la acción de los sujetos. Sus manifestaciones más relevantes son los conocimientos, las metáforas, las formas icónicas, ritos e instituciones diversas como las familias.

Tanto los imaginarios sociales como las representaciones sociales son instrumentos de análisis y son por eso vacíos y abstractos y hay que llenarlos de contenido. Se trata de indagar los conceptos desde la misma práctica y las interacciones sociales, con casos concretos de hechos históricos en contexto, especialmente las coyunturas históricas de cambio que influyen sobre los grupos familiares.

El imaginario social permite interpretar la compleja realidad que nos circunda, las dimensiones valorativas, colectivas y de sentido que las personas emplean y comparten en su vida cotidiana y familiar. Para Castoriadis (1963), a través del imaginario social el individuo es instituido en la institución sociedad. El autor propondrá que, si bien no desaparecen las funciones de la mente, se establece o se fabrica un individuo como individuo social (institución social del individuo), incapaz de instituirse desde la perspectiva "psicogenética". El individuo es instituido, porque aquel comienza a tener relación con las cosas (nombrarlas, clasificarlas) a tener interacción con otros individuos y a crear significados. El sujeto se relaciona en un mundo que le es común a otros individuos, pero él posee una identidad singular, al ser reconocido como "alguien" ante los demás. Las significaciones imaginarias sociales existen gracias a un proceso paralelo "dentro/fuera" (Baeza, 2003; 2008) e individuo/colectivo. "Dentro", hace referencia a los apoyos (físicos, biológicos) y procesos creativos internos del individuo, donde la familia cumple

un rol fundamental y, "fuera", se refiere al entorno natural, que después es social, y donde intervienen relaciones socioculturales enmarcadas en un tiempo y un espacio. Es plural y responde a diferentes factores contextuales, culturales, políticos y sociales. Es un esquema central simbólico o un esquema central de sentido, y funciona, la mayoría de las veces, inconscientemente. El imaginario es ese "supuesto de trasfondo" (Girola, 2012) del que se deriva la "comprensión implícita" (Taylor, 2006), por el cual las personas comunes y corrientes "imaginan" su entorno y sus relaciones sociales (culturales, políticas, económicas, familiares, de género, etc.). Los supuestos e ideales con sentido y significado para y por el sujeto sobre cualquier estrato social, son compartidas por todos los miembros de un grupo o nación. Al mismo tiempo, crea una atmósfera o sentimiento compartido de legitimidad (Taylor, 2006, p.37) y opera como una fuente de verdad para quienes lo comparten. Reconoce las relaciones con todas las dimensiones del tiempo, el pasado, a través del mito y la memoria, pero siempre resignificado, actualizado, según las necesidades de la sociedad del presente. El futuro se expresa en el imaginario social como esperanza y utopía, y sirve para mostrar el desfase o desequilibrio entre lo que es y lo que uno sueña con lograr más adelante.

La relación entre el pasado y el futuro fija la situación y el sentido del presente en la sociedad. La reconfiguración de los imaginarios no se realiza en un tiempo corto, pueden pasar décadas o siglos para que ello suceda (Moreno Zúñiga, p. 37).

¿Cómo se expresan los imaginarios? No siempre es fácil percibirlo. Expresión de los imaginarios sociales, son los individuos sociales y sus relaciones de acuerdo a un tiempo y espacio histórico, pues, por ejemplo, "la construcción de pirámides mientras gente moría de hambre es coherente cuando se la remite al conjunto de la organización social y de las significaciones sociales imaginarias del Egipto faraónico o de la Mesoamérica maya" (Castoriadis, 1997, p. 7).

Las acepciones de imaginario hasta ahora presentadas dan cuenta de un aparato de representaciones y orientaciones simbólicas estructuradas desde lo ya institucionalizado, ya sean elites, ya sean grupos en el poder, o los mismos poderes estatales los que proporcionan o crean las matrices de sentido para ordenar y orientar las prácticas sociales y familiares. A través de la hermenéutica, se atiende a la interpretación de los significados. Considerada como la teoría y la praxis del arte de comprender, está dedicada a hacer hablar a lo extraño y a lo que se ha vuelto extraño, lo que afirma nuestra libertad frente a aquello que se ha apoderado de nosotros (Gadamer,1981).

Podemos preguntarnos por el lugar que ocupan la vida, la historia, la psicología y el mundo social, y encontramos en Wilhelm Dilthey y en su filosofía algunas respuestas al respecto (Dilthey, 1963). El eje de su análisis es el individuo, y encuentra en él un punto de cruce en tanto ser histórico, fruto de los múltiples contactos que mantiene con el mundo socio-cultural al que pertenece. El hombre es un ser histórico, un ser viviente, antes que un ser contemplativo, reflexivo. Justamente Dilthey pasa del ámbito de la conciencia formal al mundo de la vida (Lorenzo, 2011). Existen profundas relaciones entre lo individual y lo plural, entre el individuo (espíritu subjetivo) y sus interacciones (espíritu objetivo), y pone en juego la relación hermenéutica entre el todo y las partes. En 1869 el filósofo ya destacaba la relación entre individuo y cultura, el yo, el tú y el mundo. El individuo es, al mismo tiempo, un elemento en las interacciones sociales y un punto de cruce de los diferentes sistemas de esas interacciones. A través de la dirección de su voluntad, realiza una acción consciente sobre los efectos de las interacciones sociales. El individuo, por lo tanto, no se puede comprender solo con la reflexión ni nada más que con la ley natural. En la interacción con otros hombres y las objetivaciones que produce, constituye el mundo. La vida del hombre real, histórico, se articula en una trama o conexión de vivencias y experiencias, a través de la acción conjunta de la voluntad, del sentimiento y de la inteligencia. El método histórico presupone que la consideración de lo particular y de la totalidad se implican recíprocamente (Labastida, 2001).

Para comprender mejor la presencia de las nuevas parentalidades en la sociedad posmoderna, se pone en evidencia un sinnúmero de particularidades y adecuaciones culturales que las han posibilitado. Desde fines del siglo XVIII y a lo largo del XIX ya se hace visible un desarrollo incipiente del individualismo, que coexistió junto a las formas de familia tradicional. Fue un proceso lento y contradictorio muchas veces, pero fue dejando de lado, poco a poco, las identidades de los linajes (Ghirardi & Irigoyen López, 2016). A la par del naciente individualismo, se produjeron cambios normativos, sociales y familiares que contribuyeron a que el individuo tomase cada vez más conciencia de sí mismo y se diferenciase de los otros (Medina Domínguez, 2009).

La situación era distinta en etapas anteriores al siglo de las Luces, cuando la primera señal identitaria de una persona era su familia y la identidad individual estaba por debajo de la familiar. La individualidad surgía después de todo lo recibido a priori, desde el parentesco, y eso identificaba al sujeto. Como vemos, las estrategias familiares

se adaptan a las condiciones del contexto histórico hacia nuevas formas. Ello es así porque el proceso histórico es continuo y lentamente se van imponiendo en la sociedad las prácticas, las ideas y los comportamientos. O sea que hubo persistencia de la convivencia del sistema tradicional de parentesco con el individualismo que se fue afirmando lentamente. También persistió el culto a los antecesores y la memoria del pasado, muy especialmente lo que daba esplendor al linaje. De allí el estigma de los hijos ilegítimos, las madres solteras, la falta de filiación cierta de los abandonados, la discriminación de las uniones de castas, por citar algunos ejemplos de este período (Aguirre, 2018).

Conclusiones

En este trabajo se realiza el abordaje del tema de las familias y las nuevas parentalidades desde una perspectiva histórico-cultural interdisciplinaria, compleja y hermenéutica. Se atienden los cambios familiares en la historia desde distintos contextos espacio-temporales y se analiza el rol de las representaciones e imaginarios sociales para la vida cotidiana de los grupos familiares en distintos momentos de la historia, así como el mundo simbólico presente en cada caso.

Referencias Bibliográficas:

Aguirre, I. M. (agosto, 2018). Familia e Identidades interculturales en la historia argentina. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de la Red Mundial de Estudios de Familia (REFMUR), Universidad de Murcia. Cartagena de Indias. Colombia.

Baeza, M.A. (2003). Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica. Concepción: Ediciones Universidad de Concepción.

Baeza, M.A. (2008). Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda. Santiago: RIL.

Campuzano, M. (11 de agosto 2016). La familia, evolución histórica y desafíos contemporáneos. La jornada semanal, México. Recuperado de semanal.jornada.com.mx/2016/08/11/la-familia-evolucion-historica-y-desafios-contemporaneos-3427.html

Castoriadis C. (1963). La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona: Tusquets Editores.

Dilthey, W. (1963). Mundo histórico. México: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H.G. (1981). Acerca de la disposición natural del hombre para la filosofía, en La razón en la época de la ciencia. Traducción de Ernesto Garzón Valdés, Barcelona: Editorial Alfa.

Ghirardi, M. & Irigoyen López, A. (2016). De la familia de linaje a la familia de los individuos. Unidad y diversidad de los procesos de cambio histórico a ambos lados del Atlántico. En: Ghirardi, M. & Irigoyen López, A. (dirs.). Nuevos tiempos para las familias, Familias para los nuevos tiempos. De las sociedades tradicionales a las sociedades burguesas: perspectivas comparadas entre Argentina y España (pp.169-262). Córdoba, Argentina: Ediciones del Boulevard.

Girola, L. (2012). Representaciones e imaginarios sociales. Tendencias recientes en la investigación. En: de la Garza Toledo, E. y Leyva G. (coords). Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales (pp. 376- 405). México: UAM-Azcapotzalco/FCE.

Labastida, F. (2001). La antropología de Wilhem Dilthey (Tesis doctoral). Roma: Pontificia Universidad de la Santa Cruz.

Lorenzo, Luis María (2011). Vida, historia y psicología en Wilhelm Dilthey. Tópicos Nº 21, 117-140.

Medina Domínguez, A. (2009). Espejo de sombras. Sujeto y multitud en la España del siglo XVIII. Madrid: Marcial Pons.

Monteagudo Valdez, C. (1993). Aproximación hermenéutica a la investigación histórica. Boletín del Instituto Riva Agüero, Nro. 20, pp. 17-27.

Función y posición del profesional que trabaja en la coordinación de parentalidad

Silvina Andrea Elgart, Esther María Mora

Resumen

Ante cada caso derivado por el juzgado de familia al dispositivo Punto de Encuentro Familiar (PEF) para ser incorporado al Programa de Coordinación de Parentalidad (Co.Pa), debemos tener bien en claro que sus integrantes vienen atravesados por un profundo y extenso proceso judicial que va dejando marcas y heridas producto del trabajo en la línea del litigio. Cada progenitor posee un letrado que podría hacer de cada situación vivida en relación al niño, niña y adolescente (NNyA) —hijo de ambos— un hecho posible y factible de ser objeto de litigio, tales como denuncias, escritos, etc. ¿Pueden las intermediaciones de los profesionales del Equipo Punto de Encuentro Familiar Mar del Plata, por medio del dispositivo Coordinación de Parentalidad, aliviar el nivel de conflictividad de las intervenciones judiciales a partir de "escuchar al niño", a fin de crear condiciones de subjetividad? La Coordinación de Parentalidad promueve crear condiciones de posibilidad para el restablecimiento subjetivo del NNyA inmerso en un litigio que lo excede. El analista o profesional que interviene en un Co.Pa debe centrar su trabajo en la subjetividad del NNyA, en despejar qué lugar ocupa en la querella para cada progenitor, cómo impacta en él y cómo lo afecta el proceso judicial, y su intervención tendrá que promover su bienestar subjetivo. Esta posición es la que le permite no tomar partido por ninguno de ellos más allá de la conflictiva que haya generado que el grupo familiar se encuentre en esa situación. La posición del profesional o de los profesionales intervinientes es clave para que la Coordinación de Parentalidad pueda llevarse a cabo de manera que el bienestar subjetivo del niño sea el objeto de la intervención, y se aleje del riesgo de caer en la dinámica de la conflictiva judicializada y su proceso contencioso. El presente trabajo pretende exponer de qué manera, después de estudiar un caso en el juzgado de familia correspondiente y de realizar entrevistas a los progenitores, se trató de redefinir el problema y la forma de darle tratamiento. En todo momento y a través de contactos con otros profesionales intervinientes, las psicólogas que atendían al pequeño y a los respectivos padres, las audiencias técnicas en el juzgado y hasta conversaciones con los abogados de las partes, se buscó crear condiciones de posibilidad de su subjetividad.

Introducción

Aportaremos, como parte del equipo interdisciplinario en el Punto de Encuentro Familiar – Mar del Plata, en el marco del IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas, VI Simposio Internacional en Infancia e Instituciones y IV Congreso Red INFEIES, "El desarrollo de las prácticas en instituciones entre demandas, legalidades y discursos", un trabajo que responde al Eje 1: Familias, nuevas parentalidades e instituciones en disputa: acerca de los roles, funciones y responsabilidades en la constitución subjetiva.

El programa Punto de Encuentro Familiar (PEF) se ajusta a los requerimientos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la Ley Nacional No. 26.061, y Ley Provincial No. 13298. Es un servicio público de gestión por convenio entre Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Buenos Aires y la Asociación Civil sin fines de lucro Causa Niñez. Como dispositivo, ofrece tratamiento social profesional interdisciplinar especializado en salud infanto-juvenil destinado al abordaje, promoción y atención de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) con derechos vulnerados a causa de la precariedad o conflictividad de sus vínculos familiares (de origen y/o adoptivos) y comunitarios, fortaleciendo los mismos en las áreas psicológica, social y cultural.

Para ello, tiene áreas o dispositivos de abordaje específicos como Club del PEF, Merienda de Hermanos y Coordinación de Parentalidad (CoPa). Los casos en los cuales el PEF realiza su intervención son derivados por autoridad competente, es decir, Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes o del Poder Judicial (juzgados de familia).

La coordinación de parentalidad atiende a aquellos casos en los cuales los familiares con derecho a visitas poseen alguna característica o circunstancia personal de riesgo o imposibilidad para el NNA que aconseje el acompañamiento profesional durante los encuentros, particularmente cuando el padecimiento psíquico de los progenitores requiere asistencia. También atiende los casos de NNA separados de sus progenitores, acogidos en la familia extensa y/o residencia institucional en guarda familiar en ámbitos no institucionales en tránsito hacia otras formas de convivencia posibles (familias amigas, guarda familiar, adopción).

Incorporado al programa de Coordinación de Parentalidad, debemos tener bien en claro que sus integrantes

vienen atravesados por un profundo y extenso proceso judicial que va dejando marcas y heridas producto del trabajo en la línea del litigio. Cada progenitor posee un letrado que podría hacer de cada situación vivida en relación al NNyA hijo de ambos, un hecho posible y factible de ser objeto de litigio, tales como denuncias, escritos, etc.

Nos preguntamos: ¿pueden las intermediaciones de los profesionales del equipo interdisciplinario del Punto de Encuentro Familiar de Mar del Plata, por medio del dispositivo Coordinación de Parentalidad, bajar el nivel de conflictividad de las intervenciones judiciales en favor de "escuchar al niño", a fin de crear condiciones de posibilidad de subjetividad?

La Coordinación de Parentalidad no considera la línea del litigio, sino que se ocupa de dar espacio a la subjetividad del NNyA. Esta es una posición del profesional absolutamente diferente a la que experimentaron los progenitores con anterioridad en el proceso judicial. Escuchar al niño, desde su subjetividad y no desde la lectura que hace cada progenitor de lo que le sucede al estar en contacto con uno u otro de sus padres. Esta posición es la que le permite no tomar partido por ningún progenitor. El enfoque del profesional o profesionales intervinientes resulta clave para que la Coordinación de Parentalidad pueda llevarse a cabo de manera que el bienestar subjetivo de NNyA sea el objeto de la intervención, alejándose del riesgo de caer en la dinámica de la beligerante judicializada y su proceso litigante.

El presente trabajo pretende exponer de qué manera, después de estudiar el caso en el juzgado de familia correspondiente, de realizar entrevistas a los progenitores, se trató de redefinir el problema y la forma de darle tratamiento. En todo momento y a través de contactos con otros profesionales intervinientes, las psicólogas que atendían a E. y a los respectivos padres, las audiencias técnicas en el juzgado y hasta conversaciones con los abogados de las partes, se buscó que el pequeño fuera relacionándose.

Desarrollo

La intervención que expondremos, realizada como Co.Pa, parte de un Oficio enviado en los primeros días de febrero al PEF, por uno de los Juzgados de Familia de la ciudad de Mar del Plata, para ser tratado con carácter urgente. Esta premura se debía a que las presentaciones hechas por la madre del niño se habían realizado durante la feria judicial. El documento explicaba que la progenitora, no conviviente en ese momento, se había estado encontrando con su hijo en sede del juzgado con una frecuencia de dos horas por día, dos veces por semana, siempre bajo supervisión de la trabajadora social de dicha institución. Después de la lectura, nos abocamos al análisis de lo requerido. El "caso" había tenido resonancia mediática local ya que el padre había recibido la guarda de E., quien todavía no había cumplido seis años, a fines de diciembre de 2017 y la madre "se habría fugado" para evitarlo. Inmediatamente concurrimos al juzgado para leer los expedientes; lo que llamamos estudio de caso. Era evidente el alto nivel de conflicto entre las partes. El litigio de los progenitores evidenciaba acusaciones de abuso y violencia por parte del padre, ausencias de la madre a citaciones de la justicia, a las consultas obligadas de tratamiento psicológico o de terapia de familia bajo mandato, visitas del papá supervisadas por asistente social a pedido de la progenitora y luego, a la inversa, cuando la guarda la tenía el padre en el poco tiempo antes de recurrir al PEF.

Comenzaron los encuentros de E. con la madre, con quien no convive en el momento de las intervenciones, con presencia profesional en sede. A medida que se avanzaba esto se fue modificando para que pudieran compartir sintiéndose a gusto. La relación entre ambos evidenciaba un tratamiento amoroso y un estado de dicha. Al pequeño se lo notaba distendido y bien con ambos progenitores. Nos cuestionábamos la continuidad de las intervenciones del dispositivo por cuanto podrían resultar iatrogénicas.

Se fueron buscando participaciones que facilitaran la posibilidad de ejercer la parentalidad compartida de ambos padres mediante un acuerdo expresado en un cronograma que favoreciera el respeto del derecho del hijo a convivir con ambos. No había ningún impedimento para que esto ocurriera, salvo el litigio entre adultos, y se evitó perjudicar el desarrollo subjetivo de E.

Inmediatamente se citó a los padres, por separado. Cuando fueron escuchados, cada uno tenía su propia versión de los acontecimientos y las acusaciones y desconfianzas eran recíprocas. La madre había tenido severos conflictos con algunos profesionales actuantes en el litigio judicial y reconoció haber tenido comportamientos desbordantes. Manifestaba un destrato por parte de quienes habían intervenido en el acontecer judicial. Aparecía frágil, dolida y resentida porque le habían arrebatado a E. por la fuerza y según ella, no había acatado la decisión judicial por indicaciones de su abogada. Por su parte, el padre relata haber sido excluido de la vida de su hijo. Siempre había aceptado las imposiciones de la madre para poder encontrarse con él, desde ser supervisado hasta

verse limitado en los encuentros. “Ninguno de ellos es tan bueno o el otro es tan malo”, es lo que comenta una de las integrantes del equipo que había participado de las entrevistas de ambos.

Se les informó cómo funcionaba la Coordinación de Parentalidad, en sede del PEF. Se les hace notar que no hay que buscar “culpables” del malestar (síntoma) del niño quien está inmerso en una situación compleja que lo involucra como protagonista pasivo ante el conflicto virulento de los mayores.

Se les propone que la mamá y E. se encuentren en la sede del PEF, dos veces por semana durante dos horas. Al comienzo, el pequeño llega tímido, sin relacionarse con ninguno de los presentes con excepción de su mamá. La decisión de las profesionales no es intervenir con él, que ha sufrido las controversias del proceso judicial. Con el paso de los días, se observa una relación y un trato amoroso entre ellos, realizan juegos y sin bien no están estrictamente supervisados, las integrantes del equipo interviniente están atentas a la interrelación entre ellos. Poco tiempo después se inicia el período escolar y se acuerda que el papá lo acerque a la sede a las diez de la mañana: la mamá lleva para preparar el almuerzo de acuerdo con lo que solicita el pequeño, almuerzan juntos después de haber jugado y la señora prepara a su hijo con el uniforme escolar ya que el padre pasará a recogerlo y lo llevará a la escuela.

Se aprecia un buen clima en el compartir. Desde el Equipo hay contacto con la psicóloga de E. y se acuerda trabajar con él la inclusión de ambos padres en su vida, saliendo del litigio que le hace ocultar, esconder o temer la reacción del otro si dice haber vivido o disfrutado con el/la progenitor/a. No se toma en cuenta que el pequeño realiza la propia lectura de lo que escucha, observa, interpreta o malinterpreta —como todo niño—, que registra lo que los adultos hacen más allá de lo se diga. El padre se muestra temeroso de lo que le diga la madre o las expresiones que vierte E., y son tomadas de manera literal (por ejemplo: “vos pagás para que no pueda ver a mi mamá”. También se ha quejado “de que le han cambiado las medias y cuando le pregunté por qué, se puso a llorar”).

El papá dice que E. está mejor desde que vive con él, que tiene relaciones con sus primos, que se ha socializado, va a pileta. Reconoce que si bien al principio, según él, concurría con cierto malestar a la sede del PEF, ahora lo hace con entusiasmo.

La mamá se ha mostrado temerosa de la relación del papá con E., cree que sigue siendo violento, por ciertas expresiones a las que ella no está acostumbrada. Muchas veces, a pesar de la creatividad en la propuesta de los juegos, de su interés por las actividades escolares, parece resistirse a su crecimiento y a sus nuevos intereses.

El equipo, a través de la escucha analítica, de ateneos y de la supervisión del caso considera que la institucionalización es innecesaria en cuanto a la relación madre hijo, y que los encuentros deben realizarse por fuera de la sede del PEF. Judicialmente no hay avance en esta propuesta, por reticencias del padre y el consejo de su abogada.

La psicóloga que atiende a E. comparte el criterio de que este se encuentra mejor, más distendido, desde que ambos padres han estado en el espacio de entrevistas con ella. Recursos simbólicos-imaginarios le permiten hacer frente a la coyuntura familiar. El litigio y el sistema de comunicación que se desprende de él muestra el riesgo de convertirse en iatrogénico en tanto el espacio de encuentro no es natural y el niño recibe el precio del accionar de los progenitores en el conflicto parental.

Ante la negativa a que los encuentros se realicen por fuera de la sede, se propone al juzgado una nueva forma de relación: el acompañamiento de la madre a la escuela. Esto se logra evitando la supervisión de la asistente social solicitada por el padre. Entonces, inmediatamente, surge como dispositivo o ceremonia mínima que la compañía en el trayecto a la escuela sea por parte de una de las integrantes del equipo. Se revierten los horarios en sede (dos veces por semana, como siempre): el padre trae a E. más temprano a la mañana; E. se encuentra con su mamá, juegan, cocinan, almuerzan y se preparan para ir al colegio: van en colectivo asistidos, como ya se había acordado en el juzgado. Al finalizar el horario escolar, la madre lo espera junto a otra integrante, regresan a sede del PEF a merendar y después de dos horas, el padre lo retira.

E. recupera el trato con ambos, su mundo comenzó a organizarse mejor, lo cual se constata tanto en la escena que despliega en cada encuentro en sede del PEF como, según lo relatado por su psicóloga, en elaboraciones que puede realizar en cada sesión. Durante una semana viaja de vacaciones con su padre y la pareja de este a Bariloche. Vuela por primera vez en avión. El papá se comunica por whatsapp a través del PEF para que la madre se mantenga informada al respecto. Al regreso, se muestra feliz y le trae chocolates de regalo a su mamá, a instancia de los mayores.

Pese a los avances, en algún momento la madre expresa que quiere litigar para que el cuidado parental sea

unilateral, que E. vuelva con ella. Siempre atentas, las profesionales intermedian y se le hace notar que eso revertiría todo lo logrado.

Ante la cercanía del receso invernal, se eleva la propuesta de tratamiento especializado que se presenta a ambos padres y sus respectivos letrados (después de entrevistas con las psicólogas del padre, de la madre y del niño). Se realizarían reuniones compartidas coordinadas por profesionales del equipo del PEF siempre en el marco del dispositivo de Coordinación de Parentalidad, en el cual los padres se encuentran inscriptos por orden judicial. Esta propuesta sería elevada en una próxima audiencia. En ese momento no es aceptada.

Se intentan acordar actividades lúdico-recreativas por fuera de la sede, ya que hay muchas propuestas gratuitas en la ciudad con motivo de las vacaciones de invierno. El padre no está de acuerdo. Alude que, durante esos días, en una visita del tío de E. también concurrió una tía de la progenitora (que no era la novia del hermano de la mamá, como se había entendido o se ocultó parte de la información a las profesionales), la que, según aquel, era "responsable" de los desencuentros parentales. Los encuentros vacacionales transcurren en sede, algunas horas a la tarde. Concurre también el tío, comparten juegos, meriendas, creaciones como las concernientes a fabricar juguetes o jardinería.

Ante la mejoría evidente de E. en relación con ambos progenitores, y observando que ninguno de los dos puede causar daño para él, se trata de apuntalar a ambos en las cuestiones que permitan una mejor separación del lazo de pareja; del fortalecimiento parental y el respeto por los distintos entornos familiares. Ciertas expresiones, tanto del padre como de la madre, adheridas al impacto de las decisiones del litigio judicial, si bien representan un derecho de las partes, no dejan de impactar de manera negativa en el pequeño y su vida cotidiana. Ambos progenitores presentan posibilidades para la crianza y ninguno de los dos representa riesgo alguno para su hijo, ya que el problema es entre los adultos.

Se conversa sobre lo anterior tanto con la madre como con el padre y sus respectivos letrados. Se les hace saber que E. es un sujeto de derecho y no un objeto de disputa. Es necesario restaurar los lazos familiares con las dos partes, con sus maneras particulares en cuanto a las costumbres, la comida, las relaciones con amigos, los deportes u otras actividades socio-culturales ofrecidas por la mamá o el papá y que, además, tiene derecho a convivir con los dos y a disfrutarlos.

Al momento de escribir el trabajo, el equipo interviniente en esta Coordinación de Parentalidad asistió a una audiencia en el juzgado de familia, para ofrecer una nueva propuesta: otra relación cotidiana con ambos padres, según cronograma establecido por los profesionales de acuerdo con las partes. Entonces, solo intervendrán como intermediarios en el "pase" de E. por parte de los adultos para que estos no se encuentren. Durante dos meses, la madre recoge a E. en sede del PEF dos veces por semana para llevarlo a almorzar a su casa, acercarlo a la escuela, retirarlo y merendar en su hogar para restituirlo al atardecer para que su papá lo lleve de regreso a la casa paterna. Se agrega un día en que la mamá retira del colegio al niño para merendar juntos y luego llevarlo al consultorio de su psicóloga, y lo pasa a buscar su papá.

A modo de conclusión

Consideramos que el acompañamiento llevado a cabo, las intervenciones para aliviar el sufrimiento o las controversias surgidas de la complejidad del proceso judicial, a través de ceremonias mínimas, van creando condiciones de subjetividad en el niño. Se respeta su derecho a convivir con ambos progenitores (aunque todavía falte para lograrlo de manera óptima). Se hace necesario que la presencia de los profesionales sea mínima ya que se debe alcanzar la autonomía de las partes para ejercer sus derechos y deberes parentales, más allá del litigio de los adultos.

Referencias bibliográficas

Ballarín, S. Minnicelli, M. Lampugnani, S. (2018) Fraternidades y parentalidades malheridas. Intermediación, abordaje y acciones en los Puntos de Encuentro Familiar. Mar del Plata-Rosario (En imprenta Homo Sapiens)

Minnicelli, M. (2013) Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Rosario: Homo Sapiens.

Funciones paternas y constitución subjetiva en niños: Experiencias clínicas en el consultorio psicopedagógico

Fanny Elina Novack

Resumen

Ante el avance de las neurociencias y el desdibujamiento de las figuras "adultas" —padres—, en el contexto actual, se hace necesario interpelar a la clínica psicopedagógica, tratando de instalar interrogantes, y permitir el despliegue y la circulación del pensamiento para que devengan las palabras, allí donde se obtura con etiquetas y medicalización. Tanto los niños como los adolescentes son silenciados, y violentados mediante prácticas que atacan a su subjetividad y no contienen su singularidad.

Maurice Godelier (2004) señala que la parentalidad es un trabajo psíquico de creación y que la obra que está en curso es el niño. En términos psíquicos, este es un trabajo que se despliega dentro de un vínculo intersubjetivo sesgado por la intrincación de la subjetividad de cada una de las figuras parentales.

Las figuras parentales son las que adscriben a los sujetos al orden social, entre otras tantas otras funciones. Ello requiere de una internalización previa por parte de los hijos de figuras cuidadoras, de legalidades, que advengan los bordes necesarios para acotar las descargas pulsionales. Cuando esto no acontece, el ingreso al mundo social propiamente dicho se dificulta. Aparecen diferentes manifestaciones por parte de los niños y adolescentes que develan el funcionamiento de estos padres.

Aquí analizaré diferentes casos clínicos que ayudan a ilustrar y comprender que la presencia física paterna por sí sola no garantiza el cumplimiento de las funciones, sino que también se requiere del posicionamiento y la transmisión de legados simbólicos y afectivos; que cuando no se garantiza el sostén y la disponibilidad psíquica necesaria, se deja a ese niño en plena estructuración de su psiquismo, solo, desamparado. El niño no encuentra diferencias entre lo que es de los adultos y lo que es de los niños. Lo que es más grave aún, no encuentra en quien anclarse, lo cual muchas veces conlleva a repliegues narcisísticos.

Quien mira lo ve por primera vez
Mario Benedetti

Introducción

Ante el avance de las neurociencias y el desdibujamiento de las figuras "adultas" —padres—, en el contexto actual, se hace necesario interpelar a la clínica psicopedagógica, tratando de instalar interrogantes, de permitir el despliegue y circulación del pensamiento, para que devengan las palabras donde se obtura con etiquetas, con medicalización. Tanto los niños como los adolescentes son silenciados, y violentados mediante prácticas que atacan a su subjetividad y no contienen su singularidad.

Maurice Godelier (2004) nos señala, que la parentalidad es un trabajo psíquico de creación, y que la obra que está en curso es el niño. En términos psíquicos, este es un trabajo que se despliega dentro de un vínculo intersubjetivo sesgado por la intrincación de la subjetividad de cada una de las figuras parentales.

Las figuras parentales son quienes adscriben a los sujetos al orden social, entre otras tantas funciones. Ello requiere de la internalización previa por parte de los hijos de figuras cuidadoras, de legalidades, que advengan los bordes necesarios para acotar las descargas pulsionales. Cuando esto no acontece, el ingreso al mundo social propiamente dicho se dificulta. Aparecen diferentes manifestaciones por parte de los niños y adolescentes que dejan develados el funcionamiento de estos padres.

Aquí analizaremos diferentes casos clínicos que ayudan a ilustrar y comprender que la presencia física paterna no garantiza de por sí el cumplimiento de las funciones, sino que se requiere del posicionamiento y la transmisión de legados simbólicos y afectivos. Que cuando no se garantiza el sostén y la disponibilidad psíquica necesaria, se deja a ese niño en plena estructuración de su psiquismo, solo, desamparado. El niño no encuentra diferencias entre lo que es de los adultos y lo que es de los niños. Lo que es más grave aún no encuentra en quien anclarse, lo cual muchas veces conlleva a repliegues narcisísticos.

Desarrollo

Casos clínicos

En el marco de la clínica psicopedagógica es de suma importancia la entrevista inicial a los padres, para pensar la pre-historia de ese niño y el devenir de su historia; el lugar que ocupaba ese hijo en el imaginario de sus padres. Ya Maud Mannoni (2004) nos señalaba la importancia de este recurso para comprender "al niño, su enfermedad y los Otros". Compartimos, a continuación, algunos fragmentos de una entrevista inicial a la cual concurrió solo la mamá del niño. El motivo de consulta manifiesto radicaba en sospechas de autismo por parte del pediatra: "No se comporta como un niño de cuatro años. No dice frases completas. Hace caprichos, no me deja hablar, interrumpe constantemente. Cero tolerancia a la frustración".

El papa no vino porque trabaja en el campo. Es petrolero. Pasa siete días acá, siete días allá. La mamá comienza a relatarme la pre-historia de S.:

> "Nosotros llevábamos mucho tiempo casados con el papá de S. antes de ser padres. Siete años. Mi marido es más grande que yo. Doce años más grande. El embarazo fue de común acuerdo. Pero cuando quedé embarazada yo empecé a llorar y no quería saber nada. Como mi marido trabaja siete por siete y siempre fue así, yo en esa semana que él no estaba, me quedaba a dormir en casa de mis amigas. Tenía otra vida. El embarazo siguió su curso. Llegó el día del parto, nació, todo bien (por cesárea, yo había pedido cesárea porque no quería nada de dolor). Y yo lloraba. Llegué a casa llorando, y decía: ¿qué voy a hacer ahora? ¿Qué hago con este bebé? Mi marido me decía que cuando el creciera le iba a contar que yo no lo quería (…). Decidí no darle teta. Me dolía mucho."

Otro fragmento de la entrevista inicial:

> "Yo trabajo en un supermercado. Solo te dan tres meses de licencia. Al volver a trabajar, me ofrecen ser supervisora. Y yo acepto. Mis horarios como supervisora son de 9 a 16 y de 18 a 23" "Pensábamos darle un hermanito. Creo que eso le ayudaría".

Cabe señalar que la familia no presentaba dificultades económicas. Se visualiza a una mamá con dificultades para cumplir con su función materna, con ciertas huidas a la adolescencia (seguir teniendo una vida sin compromisos), y buscando sustitutos maternos que se encarguen de sus funciones. Cuando se le pregunta por qué aceptó el cargo de supervisora con un bebé tan pequeño, responde: "No tuve opción. Se trataba de mi trabajo". Esto es trabajado luego en orientación a padres, dado que en ese momento se desempeñaba como supervisora. La mamá se iba de la casa cuando S. aún dormía. No compartía ninguna comida con él. Tampoco se encargaba de la atención de aseo del hijo (muchas veces el baño constituye un espacio de encuentro para que la madre juegue con su hijo), y volvía tarde, cuando el niño ya estaba, la mayoría de las veces, dormido. En su lugar, una señora mayor, se encargaba de atender las necesidades básicas del niño: aseo, alimentación, vestimenta, etc., pero no jugaba ni compartía otras cosas con él. S. estaba la mayoría del tiempo con su atención puesta en las pantallas (tele, computadora, celular). La mamá lo retiraba a las cinco y media del jardín, lo dejaba en la casa y se iba a su trabajo.

Los días en los que estaba en la ciudad el papá tampoco jugaba ni compartía cosas con el niño. Le compraba juguetes caros, pero no se ponía a jugar con él.

Señala Luisa Wettengel (2009):

> Hay situaciones en la crianza que necesitan ser continuas, como el resguardo y el cuidado parental, y otras que tienen que ser discontinuadas, como los ritmos de alimentación, vigilia y descanso, o la presencia y la ausencia de las figuras primordiales. Aunque tanto la continuidad como la discontinuidad tengan matices de durabilidad y permanencia variables, su intermitencia necesita estar acompañada (p.19).

Si bien S. cuenta con figuras adultas en su vida, la sola presencia física de estas no garantiza el cumplimiento de funciones: un papá que no está y, si está, no procura vincularse activamente con ese hijo. Una mamá que delega su función en una empleada sexagenaria, quien tampoco juega ni enriquece el mundo simbólico del niño. Por esto, S. queda bajo el cuidado de pantallas: "lo vuelven loco los celulares", dice la madre. El padre acota: "No sabrá hablar bien, ni leer, pero los maneja mejor que nadie". Pero las pantallas no posibilitan la construcción de vínculos sostenedores; no satisfacen la necesidad de esos vínculos fundantes, paternos-filiales, y la de la internalización de figuras parentales cuidadoras. No hay un equilibrio entre la presencia y la ausencia parental. Ello va en detrimento

de la construcción de sus funciones yoicas.

S. despertaba ternura y se visualizaba como un niño desvalido. No inauguraba juegos, había que prestarle escenas. Se acercaba a la psicopedagoga pidiendo cariños. Ponía su cabeza como un cachorrito, buscando una caricia.

Pensando en la pre-historia de S., y tal como señala Daniel Calmers (2001), el cuerpo debe alojar (madre) y a su vez habilitar para la construcción de otro cuerpo.

> Esto nos instala sobre el cuerpo de la madre, territorio por excelencia del acontecimiento acariciar y que el niño procura recibir lo mismo que dar. El niño "hace" sobre el cuerpo de la madre, hunde el dedo, agarra, toca, porque tiene que aposentarse allí, ese es su trabajo de aposentamiento, también esos acariciares van a constituir la matriz de sus futuros trazos (Rodulfo, 1999, p. 39).

Un cuerpo que, si bien alojó a S., no estuvo disponible para traerlo al mundo, para sostenerlo y amamantarlo. Parafraseando a María Di Scala, el trabajo del cuerpo de la madre no culmina en el parto; ese cuerpo debe seguir disponible para seguir sosteniendo y alojando a ese bebé, ya sea dándole la teta, meciéndolo, jugando con él.

La mamá de S., se mostraba emocionalmente desvalida, con escasa disponibilidad psíquica para sostener al bebé. El vínculo fundante madre-hijo es de suma importancia, dado que el bebé registra señales de la madre. Todorov coincide en que el infante, al nacer, no se distingue de los animales superiores; busca ser confortado, calentado, nutrido; lo mismo hacen los neonatos monos. Pero entre la séptima y la octava semana de vida, el lactante …

> 'hace un gesto que no tiene igual en el mundo animal'; ya no se contenta —como antes y como los cachorros de otras especies— con mirar a la madre, sino que trata de capturar su mirada para ser mirado, 'quiere contemplar la mirada que lo contempla; éste es el acontecimiento gracias al cual el niño entra en un mundo inequívocamente humano' (citado en Magris, 2004).

María Di Scala, asocia la experiencia de amamantar con una experiencia de encuentro, de placer, de alimentación y lenguaje.

Las huidas de la mamá de S. respecto al cumplimiento de su función materna también estaban asociadas a su propia historia como hija. La vulnerabilidad del embarazo y del puerperio, y la falta de sostenes contenedores para con ella desencadenaron este "encuentro/desencuentro", entre una mamá y su bebé. Llanto, dolor, depresión. Ese duelo no resuelto del pasaje de adolescente a adulta, de hija a madre.

Un papá, que también carga con su historia como hijo, relata en otra entrevista:

> "Quizás se parezca a mí. Pero no quiero que le pase lo mismo que a mí. Yo nunca fui al jardín. Yo me crié en el campo. Y cuando me mandaron a primer grado, la señorita dijo: 'Dibujen una casa'. Yo dibujé un círculo. Veía como construían molinos. La señorita me pegó en las manos y me dijo 'Burro. ¿No sabés como se dibuja una casa?'"

Ese papá repetía su historia y su desvalimiento como hijo en su propio hijo. Sus papás no lo estimulaban, no abrían el abanico de opciones, no jugaban con él, solo garantizaban presencia física.

Desde la clínica psicopedagógica no se culpabiliza a los padres, sino que más bien se buscan intersticios para poder pensar y pensar-se en relación a ese hijo y sus funciones.

Si bien acontecieron resistencias, los papás pudieron ir tomando los señalamientos. Se visualizaron cambios en S. El querer darle un hermano, un sustituto que le "haga bien". En realidad, los papás pudieron darse cuenta de que previamente debían re-vincularse con este hijo, que la situación era caótica y desorganizada, y que este no era el momento propicio para un hermano. Los papás comenzaron este trabajo de re-vinculación. La mamá renunció a su cargo de supervisora. Ya a las cuatro de la tarde estaba en su casa. Comenzó a compartir más con su hijo. Visualizó que era bueno para los dos tener "más tiempo". Podía inclusive compartir más con su marido los días en que él estaba en la ciudad: "hacer cosas en familia". S. comenzó a enriquecer su mundo simbólico. Al tiempo que ya se había constituido una "familia", llegó el hermanito. S. pasó a ocupar un lugar muy importante: el de "hermano mayor".

Las neurociencias "ven" y priorizan el "organismo". La clínica psicopedagógica "mira" y prioriza el lugar del "cuerpo". Reducir el malestar de los niños a cuestiones de índole orgánico lleva a una mirada reduccionista que

desimplica a Otros (padres, hermanos, docentes), en la conformación de ese malestar. Incluir el cuerpo nos permite correrno del "ver", para poder "mirar". Cuerpo que es una construcción humanizante, que permite instalar bordes entre un cuerpo y otro, y a su vez deviene en continente.

Recordemos lo que bien nos decía Sara Paín (1985): "El organismo se domestica, se acostumbra, se medica, el cuerpo se ensaya, se equivoca, se corrige, aprende". El organismo responde al estímulo, el cuerpo responde a lo estimulante. El organismo tiene memoria genética, en cambio, la memoria del cuerpo está inscripta en los primeros vínculos fundantes.

El caso de M.

Los papás de M. vivieron en Mendoza hasta su primer año de vida. Allí estaba al cuidado de su mamá, todo el día. Decía ciertas palabras: mamá, papá, agua. Sus padres se trasladan a Río Gallegos por trabajo. La mamá comienza a trabajar, y el papá toma un empleo como personal de seguridad en una empresa.

Dejan al niño en una guardería que recibe a niños de todas las edades, y que funciona en una casa familiar. En realidad, es una familia que tiene una guardería. M. es dejado de la noche a la mañana en una casa con extraños. Lo dejan dormido y lo retiran dormido, situación que se repite. Salen a las ocho de la mañana de la casa y vuelven a las ocho de la noche. Los padres comienzan a notar que su hijo ya no fija la mirada. Que ya no habla. Y que pasa por encima de sus cuerpos como si no los viera.

Solo compartimos este fragmento del caso para que se visualice lo angustiante que ha sido para M. sentirse abandonado por sus padres de la noche a la mañana. Hay un repliegue al mundo interno por parte del niño como un mecanismo defensivo. Cuando no se puede asimilar la realidad externa, se refugia en el mundo interno.

M. fue diagnosticado con autismo. Este diagnóstico privilegió lo orgánico, dejando afuera múltiples dimensiones. Recordemos las palabras de Winnicott, acerca de que los bebés no recuerdan haber recibido un sostén adecuado sino la experiencia traumática de no haberlo recibido. Si ponemos el acento en el organismo, estaremos reeducando, respondiendo a un paradigma, a la necesidad de tener un modelo: esto es normal, esto es anormal. El organismo plural, genérico, "se domestica", "se etiqueta", "se rotula", pero el cuerpo se rebela en formas y gestos singulares, siempre es desvío y rebelión.

Para Daniel Calmers (2001), "es estimulante el ofrecimiento del otro, es estímulo el dar anticipado. La contención es estimulante, la con-tensión es estímulo". Hoy por hoy todo se prescribe médicamente, el natural acontecer dejó de serlo. Por ejemplo, algunos pediatras, se anticipan (y los padres también) a dar Factor AG a los bebés que tienen cólicos. Sabemos que para el recién nacido todo es nuevo. Alimentarse es una experiencia nueva, y el organismo necesita ir acostumbrándose, progresivamente, a la ingesta de leche; la leche de por sí fermenta, y como resultante, genera cólicos. Allí hay que registrar las necesidades del bebé, consolarlo, con-tenerlo, poniendo en juego la capacidad de "holding" de la cual habla Winnicott.

El cuerpo debe alojar (madre) y, a su vez, habilitar para la construcción de otro cuerpo.

En este sentido, es el rol del psicopedagogo alojar al Otro, prestar el cuerpo, prestar escenas, mirar y escuchar clínicamente. Sacar las etiquetas para poder dar cuenta del interior. Des-entrañar, esa es la función de clínica psicopedagógica. Reducir a lo meramente orgánico, en cambio, etiquetar y medicar, son formas de violencia simbólica secundaria, que conllevan a marcas en la subjetividad de niños en plena estructuración de su psiquismo.

Para finalizar, tomamos las palabras de Gisela Untoiglich (2013): "Tenemos, aparentemente, una medicación que suprime los signos visibles del malestar en el corto plazo (…) para los niños que padecen psíquicamente, es necesario abrir un espacio en el cual la escucha de ese sufrimiento pueda desplegarse" (p.143)

Podemos terminar, también con un verso de la canción "El tiempo no para", de La Bersuit Vergarabat: "Veo un museo de grandes novedades, y el tiempo no para…" y darnos un tiempo, para pensar la infancia actual, a nuestros herederos culturales.

Referencias Bibliográficas:

Calmers, Daniel (2001). Cuerpo y Saber. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Godelier, M. (2004). Métamorphoses de la parenté. Paris: Fayard.

Mannoni, Maud (2004): El niño, su enfermedad y los otros. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Paín, Sara (1985). La genésis del inconsciente. La función de la ignorancia II. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rodulfo, Ricardo (1999), Dibujos fuera del papel, Buenos Aires: Paidós.

Rodulfo, Marisa (2005). La clínica del niño y su interior. Un estudio en detalle. Buenos Aires: Paidós.

Untoiglich, Gisela (2013). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz.
La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires: Noveduc.

Wettengel, Luisa. Prol, Gerardo, Rego Victoria (2016). Tratamiento de los problemas en el aprendizaje.
Actualización en clínica psicopedagógica. Buenos Aires: Noveduc.

Wettengel, Luisa y Prol, Gerardo (cords.) (2009): "Clínica psicopedagógica y alteridad.
Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes". Buenos Aires: Noveduc.

Hostilidad entre pares: demandas familiares a la escuela

Mariana Kaplan

Resumen

Este escrito surge de mi experiencia como tutora de 1er y 2do año de una escuela secundaria de la ciudad de Rosario. El trabajo intenta interrogar, a partir de una serie de situaciones conflictivas sucedidas entre un grupo de alumnas, los decires y/o demandas que algunas familias hacen a la institución en relación a su intervención en el conflicto, y las respuestas que la escuela intenta dar, con los distintos actores (familias, alumnas y escuela) inmersos en un profundo malestar. Algunas herramientas de lectura serán: el lazo fraterno para ubicar la hostilidad entre pares, el lugar de los adultos y su incidencia en pacificar o perpetuar el conflicto, el triángulo herbartiano en relación a la construcción del vínculo educativo, y los detenimientos del mismo a partir de la fijación en determinados discursos.

Desarrollo

"Yo me siento amenazada por Laura y Ana. Me miran mal todo el tiempo, tengo miedo de que me peguen" (Berenice, alumna de 2do año).

"Laura me mira mal, siento que lo hace todo el tiempo" (Irina).

"Ellas le dicen a los demás que nosotras robamos y amenazamos y eso no es cierto. Mienten con cosas que no hice" (Laura, refiriéndose a dichos de sus compañeras).

"La directora me dijo que tuviera cuidado, que la mamá de Irina me iba a denunciar" (Laura).

"La directora me dijo que no me meta con Laura porque es complicada, tuvo una historia familiar difícil y todo eso" (Lucía).

"La preceptora le dijo a mi marido… Ojo Sergio con las juntas de tu hija que la llevan por mal camino. Y a mí ya no me gustaban esas chicas…" (mamá de Berenice).

"Yo le dije a Lucía: con Ana no te juntás nunca más. Ellas eran mejores amigas, y yo confié en que la abuela de Ana las iba a cuidar y me defraudó (la abuela)" (mamá de Lucía, aludiendo a una situación entre las adolescentes).

Estas frases, seleccionadas de entre muchas otras relacionadas con un conflicto que se viene desarrollando en la escuela desde inicio de año, incitaban mi interés desde una cuestión que me interpela desde que trabajo en una institución escolar: ¿en qué medida las intervenciones de los adultos, nuestros decires y nuestros silencios, tienen efectos en los jóvenes con los que trabajamos cotidianamente?.

El conflicto al que aluden las frases se desarrolla fundamentalmente entre cinco alumnas de segundo año: Laura, Berenice, Ana, Irina y Lucía. Muchas veces estos problemas involucran a la mayoría de las chicas del curso, ya que opinan y hablan de eso. El curso en su totalidad (varones incluidos) ha participado de charlas y debates en torno al tema, y últimamente, han manifestado cansancio respecto a esto. La mayoría de los docentes de la escuela coinciden en la apreciación de que las alumnas de este segundo año constituyen un grupo "conflictivo".

Como se trata de una escuela pequeña, de alrededor de 150 alumnos, es posible conocer más fácilmente la historia de cada alumno, sobre todo de aquellos que llevan una larga tradición de hermanos ex alumnos. La escuela es conocida en el barrio por "tener buen nivel" y por ser "contenedora", alojar a los alumnos… Se trata de una institución privada, con una población de clase media-baja, generalmente proveniente del barrio. En los últimos años se han incrementado los casos nombrados como "difíciles" por la institución: familias con problemas económicos muy graves, con situaciones de violencia, adicciones, y adolescentes que pasan mucho tiempo solos, en algunos casos al cuidado de hermanitos menores por las prolongadas jornadas de trabajo de los padres.

Con este grupo de chicas, desde el año pasado, se vienen sucediendo episodios de discusiones y peleas, algunas de ellas intensas. Las diferentes intervenciones realizadas tanto desde el área de tutorías como de parte de la dirección y de varios docentes, parecieron no dar frutos. Desde mi función de tutora, intento acompañar a los chicos en los avatares de su tránsito por la escuela. Mantengo con ellos encuentros individuales y encuentros grupales semanales, en los que el tiempo nunca es suficiente. La oferta es poner a circular la palabra, que se escuchen, y abrir

preguntas que tiendan a desarmar las afirmaciones totalizantes que suelen aparecer. Una de las tantas escenas que podría mencionar se desarrolló en un encuentro que mantuve con las chicas del curso para abordar lo que me había relatado Irina: Berenice, Ana y Laura, le sacaron una foto durante una clase (sin que ella se diera cuenta) y la subieron a un grupo de whatsapp del curso. Ella está enojada, y, a la vez, tiene miedo de que las chicas le peguen por haberle contado a la directora. Ana, Berenice y Laura repitieron de año, tras un curso anterior con muchas dificultades. Durante los primeros dos meses de clases, el desgano, el desinterés, y por momentos el enojo, han sido rasgos que las han caracterizado. Últimamente, Berenice ha intentado alejarse de Laura y Ana porque considera que "no hacen nada" referido a lo escolar, y ella quiere que le vaya bien, para lo cual necesita distanciarse de quienes eran sus amigas. Y así lo hace, pero entonces aparece la angustia por sentirse "amenazada" por las chicas. He mantenido encuentros con ellas individualmente, en los que cada una ha desplegado su problemática. Más allá de las diferencias, un rasgo se repite: la dificultad para "enlazarse" al aprendizaje.

En la escena relatada aparece la dificultad de las jóvenes por escucharse, y la fuerte hostilidad entre ellas. Cuando logramos retomar la conversación, propongo que participen grupalmente de algún proyecto, que encuentren algo que puedan hacer juntas. Frente a la dificultad de las chicas para ponerse de acuerdo (y a mi propia dificultad, quizás, para poder esperar, darles un tiempo) me apresuro y menciono como posibilidad una actividad solidaria que desde hace algunos años viene llevando a cabo la escuela. Tras unos minutos de debate, acuerdan aceptar la propuesta.

Luego de esta escena se han sumado muchísimas situaciones de conflictividad creciente (incluso una pelea a golpes dentro de la escuela), y la presencia en la escuela de familiares que exigen que la escuela haga algo con este problema; amenazan con denunciar a la directora en el Ministerio. Si bien las alianzas entre ellas van cambiando, hay un rasgo que permanece: la hostilidad y la agresividad permanentes, la preeminencia de la imagen ("me mira mal" escuchamos una y otra vez) y la construcción de lo que podríamos llamar la figura del otro como amenaza. Es así que la escuela se ha convertido, a mi modo de ver, en el escenario que ellas y sus familias utilizan para el despliegue de sus lazos hostiles.

Es frente a esto que insistían en mí todo el tiempo las preguntas. Con las chicas: ¿Qué ocurre?, ¿qué nos muestran?, ¿qué nos demandan? Los familiares, ¿qué esperan de la escuela?, ¿qué es lo que pretenden denunciar? Intento no cerrar respuestas por el lado de las definiciones o estigmatizaciones, y transformar ese malestar en síntoma. Haciendo foco en los significantes "escena", "escenario", "peleas", "escándalos", pensé: "Esto no es el programa de TV de espectáculos de la tarde, esto es una escuela".

Algo aquí se ha desdibujado, se ha perdido de vista, y es justamente la especificidad de lo escolar, que atañe al vínculo educativo y a la transmisión de los contenidos de la cultura. Siguiendo a la profesora Violeta Núñez, podríamos pensar al vínculo educativo (en tanto un particular modo de lazo social) como un triángulo simbólico de tres vértices: uno ocupado por el agente de la educación, aquel que se ocupará del saber y su transmisión; otro ocupado por el sujeto al cual se dirige, quien deberá aprehender esos saberes; y un tercer vértice que oficia como punto de encuentro (a construir) que son los contenidos de la cultura. Segundo Moyano, al referirse al vínculo educativo, ubica a los bienes culturales como una terceridad necesaria entre el agente de la educación y el sujeto a quien se dirige:

> Si no existe ese elemento, no hay encuentro posible. Con su desaparición o su borrado lo que emerge es un par sin nada que lo separe, por lo tanto, sin nada que lo una. Estalla la relación educativa y aparecen otros tipos de relación en su lugar que poco o nada tienen que ver con la educación (Moyano, 2008)

¿Es algo de este orden lo que está ocurriendo?

Para intentar, entonces, leer el malestar que expresan las jóvenes, podemos ubicar que el lazo entre pares (niños o adolescentes) replica, de algún modo, lo que ha representado para cada sujeto la relación fraterna. Sabemos que los hermanos, unidos íntimamente no solo por un lazo de parentesco, sino por un mismo lazo de amor (hacia los padres o aquellos que cumplen su función), están a la vez "desunidos" o "enfrentados" por pretender la preferencia de estos objetos de amor. Es decir, en el interior de la relación fraterna encontramos ambas caras, la unión y la exclusión, la armonía y la desarmonía… aquello que los une es también aquello que los separa y los enfrenta. Nos auxilia aquí el concepto de transferencia que en psicoanálisis alude, entre otras cosas, al movimiento inconsciente por el cual un sujeto "transfiere" significaciones, sentimientos, modalidades de relación que ha construido a lo largo de su vida (y que están en el inconsciente) a otros "objetos" (situaciones, relaciones, personas, etc.) Es decir, el sujeto "actualiza" esos contenidos inconscientes en lazos presentes.

Por otra parte, como sujetos humanos nos constituimos y construimos nuestra propia imagen y nos reconocemos en ella a partir de lo que llamamos la mirada del otro (encarnado en aquel adulto que cumpla la función de "humanizar" al niño). Es decir que el "reconocimiento" de un adulto (bajo la forma de una mirada amorosa) es fundamental para la propia constitución subjetiva. Perla Zelmanovich (2013) nos advierte respecto a que cuando esa mirada no está, o tambalea, se hace presente aquella primera inermidad, que retorna y se transforma en agresividad. Generalmente, en una situación entre pares, donde la agresividad aparece como su principal componente, podemos rastrear algo del orden del reconocimiento del Otro, que opera fallidamente, o no opera directamente. Se desprende de esto entonces, la relevancia del adulto como proveedor de mediaciones simbólicas, de herramientas pacificadoras, y de elementos de reconocimiento para aquellos sujetos, adolescentes en nuestro caso, que están tomados por la lógica de la agresividad. En el caso del vínculo entre pares en la escuela, las mediaciones a ofrecer por los adultos de la institución (docentes) serán aquellas que mencionábamos antes en relación a los contenidos de la cultura. Siguiendo esta argumentación, y pensando a la escuela en la que trabajo desde un rasgo que la define como "una gran familia" (al decir de algunos actores institucionales, por ser una escuela pequeña), ¿podemos leer algunos de los decires señalados al principio como intervenciones de los adultos que obturan la pacificación entre pares?

A esto podemos añadir, por otro lado, y en relación al orden cultural y social en el que todo esto se desarrolla, que vivimos en nuestra contemporaneidad en un paradigma donde el otro, el semejante, puede tornarse un riesgo para nuestra "seguridad". Por lo tanto, vivimos en lo que podríamos llamar la "lógica del otro como amenaza": los chicos de nuestra escuela, y las familias de estas alumnas a las que nos referimos en particular, participan de ese discurso, están imbuidos de esa lógica, transitan su vida por los caminos de evitar que otro les haga un daño, les robe (otro elemento discursivo que circula entre los adultos, y que creo incide en esta lógica, es "la teoría de las malas juntas": nombrar a compañeros o amigos del adolescente que podrían operar, como malas influencias o amenazas, algo así como una especie de contagio) Es aquí donde entran en juego las demandas de ciertas familias en relación a que la escuela "se ocupe" del tema. Aunque las peleas de las chicas transcurran en las calles, en las redes sociales, en los espacios urbanos por los que transitan, esperan que la escuela "haga algo".

"Si a mi hija le pegan la voy a denunciar en el Ministerio", le decía la madre de una de las alumnas en cuestión a la directora. ¿Puede o debe la escuela garantizar la seguridad de sus alumnos fuera del ámbito escolar? Retomo lo trabajado por Perla Zelmanovich en "El mito del bullying" (2014), donde apunta, en la dimensión social, a la sustitución del concepto de autoridad por el de seguridad. Si entendemos la autoridad en su vertiente de "autorizar" al otro (tarea del adulto de la escuela en relación a sus alumnos), trocar un concepto por otro implica situarnos en la lógica de la víctima y el victimario.

¿Qué recursos les brindamos también, como institución, para la construcción de un "nosotros", de una identidad grupal, que cobre preeminencia por sobre la hostilidad estructural de los sujetos? Tomo prestadas palabras nuevamente, en este caso de Alicia Azubel (2015):

> …la cuestión de la pacificación fraterna entre pares abocados a un mismo propósito general, sería en el campo de la educación crucial para la consolidación de los contenidos de dicho campo. Donde impera la ley del capricho del YO, de la arbitrariedad sin medida, de la ausencia de emblemas relativamente compartidos, de la ausencia de un "nosotros" (aunque frágil) … la educación no puede intervenir con eficacia.

Mencionaba al principio, que intentando favorecer el armado de una actividad conjunta entre las alumnas (¿la construcción de un "nosotros"?), desde mi lugar de tutora ofrecí un proyecto institucional. No hubo allí tiempo para la pregunta, para la aparición de un vacío que permitiera la emergencia de algún interés propio de las chicas. Y teniendo en cuenta fundamentalmente las dos últimas preguntas, podemos adentrarnos en aquello que nos da la pista del malestar institucional.

Cuando se producen estos "detenimientos" en la marcha del vínculo educativo (en este caso expresado en las peleas de las chicas) podemos ubicar algo allí del goce de los sujetos en el cual han quedado fijados. Se hace necesario entonces maniobrar, introduciendo algo del orden de la falta, que conmueva esa fijeza y relance el movimiento. Teniendo en cuenta la teoría de los cuatro discursos de Lacan, me pregunto, ¿en cuál discurso ha quedado fijado, detenido el lazo? ¿En el de la histeria, por parte de las chicas y sus familias, encarnando el agente desde el lugar de la queja que pone a trabajar al amo (la institución) para mostrarlo una y otra vez impotente? ¿Desde qué lugar ha de responder la escuela en estos casos? Volviendo a las frases transcriptas al inicio, ¿no encontramos algo allí que los adultos en juego "transfieren" a las jóvenes?

Esto nos relanza nuevamente a la transferencia. Debemos ubicar al lazo transferencial en el campo de la educación (en tanto lazo que supone no solo que un sujeto "transfiera" esquemas inconscientes, sino que suponga un saber al otro) como aquello que posibilita la transmisión, por lo tanto, el aprendizaje, que hace a la especificidad de lo educativo. Esto convierte a la transferencia, entonces, en un elemento que también permite la regulación pulsional, es decir el necesario anudamiento de las pulsiones de un sujeto a las representaciones y significaciones que ofrece la cultura. Nos advierte Perla Zelmanovich (2010): "La falta de regulación simbólica del adulto, que da su lugar al sujeto, somete al joven a una situación de desamparo simbólico, entendido el mismo como una situación de desregulación pulsional".

Volviendo a lo relatado más arriba, al creciente aumento de la hostilidad y conflictividad de las chicas, podemos apreciar entonces que la oferta de la escuela de, por un lado, hablar con ellas sobre todo lo sucedido (numerosas charlas conmigo, con la directora, y con distintos profesores; redacción de actas acuerdo, encuentros con las familias, etc.), y por otro, proponer la realización de un proyecto conjunto, mostraron ser ineficaces a la hora de "regular" los exabruptos y volver a encauzar el vínculo educativo. Más bien mostraron la insistencia de las jóvenes en su posición. ¿Son las familias ineficaces también a la hora de regular las pulsiones de sus miembros?

Volvamos entonces al triángulo educativo. Todo indica, como se expuso más arriba, que el vértice de los contenidos de la cultura se han desdibujado … ¿por qué? ¿Por un excesivo interés quizás de parte del agente puesto en "entender", "contener", "escuchar" a los sujetos, de acuerdo a la tradición institucional? ¿Por la dificultad de la escuela para maniobrar con las familias en relación a una demanda que podríamos llamar "inadecuada" a la institución? Decía Perla Zelmanovich que si en la escuela nos ocupamos mucho de "psicologizar", nos olvidamos de qué efectos puede tener la cultura en esos sujetos, para lo cual es fundamental mantener abierto un vacío, un enigma, una pregunta respecto de qué es aquello que puede interesarle, qué será aquello que pueda "enlazar" a cada uno con la cultura, y agrego: con lo escolar, con los conocimientos, con los compañeros. Y entonces, la insistencia de las jóvenes en la expresión de su malestar, sin encontrar algo que lo encause, lo ligue, lo transforme, mediante la pregunta, en síntoma. Maniobrar con eso entonces, abrirá el lugar a una apuesta por el sujeto.

Referencias Bibliográficas:

Moyano, Segundo. (2008) "Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social" Clase nº 10, Diplomatura: en "Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas", FLACSO, Argentina.

Santillán, Laura (9 de noviembre de 2006). Escuela, nuevas configuraciones familiares y cambio social. Cine y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Neuquén. Recuperado de bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002015.pdf

Azubel, Alicia (2015) "Acerca del lazo entre hermanos a partir del alcance estructural del complejo de Edipo en la teoría psicoanalítica" Clase nº 8, Diplomatura en "Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas", FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, Perla (2010) "El Vínculo educativo bajo transferencia". Clase 11, Diplomatura: en "Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas", FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, Perla (2014) El mito del Bullying. En: Revista Para Juanito, 2º Etapa, nº 5. Fundación La Salle. Argentina.

Zelmanovich, Perla (2013). "Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo", Clase nº 6, Diplomatura: en "Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas", FLACSO, Argentina.

Intervenciones judiciales en la adolescencia

José Girardi Leonardo, Jennifer Marzilli

Resumen

Se presentan en el Coloquio Internacional "Resistidas y desafiadas" dos trabajos de investigación que se están llevando a cabo en el presente año y que se articulan a partir del abordaje de una cuestión socialmente relevante: ¿cuáles son las consecuencias, entendidas en un sentido amplio, de la interposición de una medida judicial y/o de defensa de derechos en la vida de un adolescente?

Los licenciados en psicología Leonardo Girardi y Jennifer Marzilli, conforman, entre otros académicos, el grupo de investigación coordinado por la Dra. Mercedes Minnicelli, el cual se congrega en base a la preocupación sobre problemas que afectan a la infancia y a sus instituciones. Dichos problemas son analizados a partir de la construcción de un saber interdisciplinario que entrecruza la teoría psicoanalítica, el derecho y la educación.

Los trabajos de investigación que se presentan se desprenden del proyecto mayor denominado: "Tecnología social interdisciplinaria para la protección de derechos" (PDTS CIN-CONOCET No. 326 Resol CIN 1083/15) Infancia e Instituciones: Estudio y análisis crítico del dispositivo integral de protección de derechos de la Facultad de Psicología de la UNMDP.

El licenciado Girardi se interesa por las consecuencias que las medidas judiciales y/o de protección de derechos tienen sobre la salud mental de los jóvenes escolarizados. El concepto de salud mental está tomado en un sentido amplio, entendido como la capacidad que tienen los adolescentes de estudiar, construir vínculos con sus compañeros, respetar las normas de convivencia, participar en actividades escolares, etc. Por su parte, la licenciada Marzilli se interesó por el impacto que las medidas judiciales y/o de defensa del niño tienen, específicamente, sobre la escolaridad de los adolescentes, focalizándose en variables pedagógicas como presentismo, rendimiento y movilidad escolar, etc.

Ambas investigaciones utilizan una metodología cualitativa, y se toman como unidad de análisis diez legajos de adolescentes escolarizados. Se eligió el instrumento Trazas que permite la reconstrucción de las trayectorias institucionales de niños/as y adolescentes a partir de un análisis exhaustivo de legajos/expedientes, etc., y produce un registro pormenorizado, tanto de las medidas judiciales como de las distintas intervenciones por parte de las instituciones involucradas.

A partir del instrumento original, los investigadores crearon una nueva versión denominada Trazas EDU-JUR (Minnicelli, Girardi & Marzilli, 2018), que permitió incluir valiosa información acerca de variables relacionadas con los problemas de investigación actuales. Esto permitió, además, realizar una reconstrucción más profunda de las trayectorias escolares de los jóvenes y analizar tanto las medidas judiciales y/o de defensa del niño, como sus consecuencias.

Desarrollo

Todo instrumento de investigación permite delimitar un recorte de la realidad social y, de alguna manera, también lo construye con su aplicación. En este sentido, toda herramienta de indagación es siempre limitada y perfectible. La aplicación de una técnica científica, en este caso el análisis de documentación, permite visibilizar una configuración de datos que posteriormente van a ser interpretados a luz de un marco teórico previamente establecido. En toda investigación resulta imprescindible, entonces, considerar tanto aquello que el instrumento muestra, revela, visibiliza, como aquello que queda por fuera, que no pudo ser previsto, que sorprende y en ocasiones es imposible de ser registrado (lo cual constituye también un dato científico). En esta línea de razonamiento se puede afirmar, además, que hay preguntas que aparecen al comienzo de toda investigación, y otras que emergen al final, y que en ocasiones son más interesantes porque abren un nuevo campo de indagación.

Partiendo de la pregunta central que articula ambas investigaciones, ¿cuáles son las consecuencias que sobre la vida de un adolescente tiene la interposición de una medida judicial y/o de protección de derechos?, se pueden deducir otras preguntas relevantes: ¿Cuál es la clave de la efectividad en las intervenciones para la restitución de derechos de niños/as y adolescentes?, ¿es posible diseñar un plan de intervención inter-institucional?, ¿es posible generar un conocimiento interdisciplinar a partir de las acciones realizadas?, ¿qué tipo de intervenciones favorece la salud mental de los jóvenes?, entre otras.

Desde un punto de vista histórico, el instrumento Trazas (Minnicelli y Montes, proyecto de investigación PDTS-CIN-CONICET N°326) permite la reconstrucción de trayectorias institucionales de niños/niñas y adolescentes a través de su aplicación a legajos/expedientes de niños que estuvieron institucionalizados o con estado de adoptabilidad declarado. En este sentido, el instrumento fue altamente fructífero en cuanto a la producción académica que posibilitó, situación reflejada en las investigaciones y tesis presentadas anteriormente.

Los licenciados Girardi y Marzilli, aprovechando la flexibilidad y capacidad heurística del instrumento, se propusieron crear una nueva versión que permite incluir variables relacionadas con los actuales problemas de investigación, y haciendo foco en la institución escuela. A continuación, se describen los distintos cuadros e ítems que conforman el instrumento Trazas JUR- EDU (Minnicelli, Girardi & Marzilli, 2018).

La aplicación del instrumento permite realizar una descripción y análisis minuciosos de gran cantidad de información extraída del legajo escolar de los jóvenes. Los datos son confidenciales, por lo tanto, la hoja de registro comienza con la designación del sujeto, el cual es mencionado como caso A, B, C etc. por razones de confidencialidad. Junto con la designación del caso, se escribe una breve síntesis (no más de tres renglones) de los datos más relevantes acerca de la problemática del sujeto.

A continuación, en un primer cuadro, se registran los datos relacionados al nacimiento del sujeto: género, fecha de nacimiento, lugar de nacimiento, si fue inscripto o no en el registro civil de las personas, en qué fecha se realizó la inscripción, y quiénes fueron los responsables de la misma. Incluye un ítem de observaciones para registrar algún dato inusual que llame la atención del investigador. Por ejemplo, que entre la fecha de nacimiento establecida por el certificado médico y la fecha de registro oficial hayan transcurrido varios años. La documentación consultada es el certificado de nacimiento.

En segundo cuadro comienza con el registro de datos sobre la escolaridad del sujeto. Si está escolarizado o no, el nivel educativo alcanzado al momento del registro y el año de ingreso a la institución educativa, donde se está realizando la investigación.

Luego, en un tercer cuadro, se registra la variable presentismo escolar, que muestra la cantidad de días que el sujeto asistió por mes en cada año de escolarización en la escuela donde se realiza la investigación. Este cuadro se complementa con otros dos, uno que muestra por mes la cantidad de días oficiales de clase, la cantidad de días que el alumno asistió y la cantidad de inasistencias. Un tercer cuadro muestra en forma anual, la cantidad de días oficiales de clase, la cantidad de días en que el sujeto asistió y la cantidad de días en que faltó a clases, así como su porcentaje de asistencia e inasistencias anuales.

En el cuadro siguiente, se muestra la historia escolar del alumno. Este registro se toma desde el comienzo mismo de su institucionalización escolar hasta el 31/12/2017 inclusive, por lo tanto, se incluyen, año por año, los niveles de educación inicial, escuela primaria y escuela secundaria. Se registra el año calendario, el año de cursada, la institución donde se cursó, si hay repitencia escolar, sobre-edad, y si se registraron pases a otras escuelas (movilidad). Esta información permite tener una idea general acerca de las características de la trayectoria escolar del joven, si fue muy accidentada (varios cambios de institución, de localidad, repitencia, sobre-edad etc.), o si se acercó a la trayectoria escolar ideal.

Luego se incluye un cuadro que brinda información sobre el rendimiento escolar del sujeto, que muestra, por año cursado, las calificaciones por trimestre en cada materia. A continuación, como complemento se agrega otro cuadro que nos muestra el rendimiento escolar por áreas de conocimiento: ciencias sociales, ciencias naturales, ciencias exactas, ciencias de la comunicación, educación física, educación artística, y materias especializadas, que se refieren a las materias específicas del ciclo superior de la escuela secundaria.

Ambos cuadros en conjunto permiten tener una representación del rendimiento escolar del joven y conocer cuáles son las áreas de conocimiento donde presentó fortalezas y en cuáles tuvo dificultades. También se registra información acerca de las materias que el/la joven tuvo que rendir en las comisiones examinadoras de diciembre y/o marzo y si presenta materias pendientes de acreditación (previas).

En el cuadro siguiente se registran las intervenciones institucionales ante la emergencia de una situación de vulneración de derechos detectada por la escuela. Se incluyen en el mismo datos sobre el actor institucional ante quien el sujeto manifestó su problema, fecha y formato de la presentación de la situación del niño, niña o adolescente (NNA) ante otro organismo del Estado, medidas judiciales y/o de protección de derechos que se tomaron como consecuencia de la denuncia realizada, consecuencias directas de dichas medidas sobre la escolaridad del joven y, finalmente, comentarios u observaciones en relación al cumplimiento de las sugerencias establecidas en la Guía de

orientación para la intervención en situaciones conflictivas en el escenario escolar (Comunicación N° 1 del año 2012 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires).

Otros dos cuadros más específicos complementan la información del anterior. El primero hace referencia al formato de la denuncia: si fue telefónica, si se radicó en sede de comisaria, en fiscalía especializada etc.; y el segundo, el tipo de organización que realizó la presentación de la situación de vulnerabilidad, ya que puede tratarse de la propia escuela o de otra institución como el hospital el centro de salud barrial, o incluso un familiar del sujeto.

El cuadro siguiente muestra las intervenciones realizadas cuando la situación de vulnerabilidad de derechos del NNA es detectada por otra institución y no por la escuela. Se trata de un registro minucioso de todas las intervenciones realizadas, fechas de las medidas de protección de derechos, organismos intervinientes, fundamentos legales y observaciones.

A continuación, en el instrumento se incluye una serie de cuadros que se completan solo en caso de haberse tomado como medida de abrigo la institucionalización del sujeto. Se describe minuciosamente todo el circuito institucional que recorrió el joven. Quién tomó la medida de abrigo, en qué institución se alojó el sujeto, por cuánto tiempo, cómo fue la vinculación con su familia, qué tipos de apoyos recibió mientras estuvo institucionalizado, las condiciones de su egreso etc.

Luego, el instrumento, a través de diferentes cuadros, nos muestra detalladamente todos los informes sobre el sujeto que existen en el legajo. En un cuadro, se muestran los informes de profesionales externos a la escuela (médico, psicólogo, psiquiatra, psicopedagogo, etc.). Otro muestra los informes de profesionales internos de la escuela (profesor, preceptor, miembros del equipo de orientación escolar etc.). A continuación, se incluye un cuadro donde se registran los informes de reuniones interdisciplinarias que incluyen a ambos tipos de profesionales.

En los cuadros mencionados se registran las fechas de los informes, los motivos por los cuales fueron redactados, la representación/imagen del NNA que manifiesta en sus textos, los profesionales que redactan los informes, su adscripción institucional y las categorías conceptuales mencionadas.

Luego se incluye un cuadro exhaustivo donde se registran todas las entrevistas que mantuvieron actores institucionales escolares con el joven o sus representantes legales. Se registra minuciosamente la fecha de las entrevistas, los participantes, la representación o imagen del joven que se lee en los textos, el motivo de la entrevista, los acuerdos alcanzados y un ítem para observaciones y comentarios.

A continuación, el instrumento presenta un cuadro donde se registran las sanciones disciplinarias que ha podido presentar el sujeto durante su escolarización. La fecha de la sanción, el tipo de falta cometida, el organismo o autoridad que decide la sanción, la sanción aplicada y la reacción de los padres/tutores o encargados ante la sanción. Con esta información se pretende dar cuenta de la calidad de los vínculos que presenta el joven con sus compañeros y docentes de la escuela.

Luego se agregan dos cuadros que registran información complementaria. El primero registra las actividades extra-escolares que realiza el alumno, y da cuenta de los gustos e intereses del joven independientemente de la escuela (deportes, instrumentos musicales, hobbies etc.). Luego, hay un cuadro para el registro de las actividades extra-curriculares, que muestra las actividades que el/la joven realiza en la escuela, pero fuera del horario escolar (talleres que ofrece la propia escuela, música, danza, guitarra, ajedrez etc.), que también representa los gustos e intereses del estudiante más allá de la enseñanza de las materias oficiales.

Finalmente, para no dejar información sin registrar, el último cuadro muestra el contenido de todas las actas de diferentes tipos que se realizaron durante el periodo de escolarización y que manifiestan todo aquello de lo que la escuela se haya anoticiado y que esté relacionado con el joven.

Conclusiones

La nueva versión del instrumento Trazas permite ampliar el registro de información en relación a los problemas que los licenciados Girardi y Marzilli están investigando actualmente. La institución escuela se coloca en el centro de la indagación, aunque también se registran las intervenciones de otras instituciones y las intervenciones inter-institucionales, si las hubiera.

La información que se obtiene proviene básicamente de dos ámbitos, el escolar y el jurídico y la fuente de los datos son los documentos presentes en los legajos escolares de los jóvenes.

Referencias Bibliográficas:

Asociación Médica Mundial (1964). Declaración de Helsinki. Recuperada el 20/10/2017 de: www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/

Begoña, P. Tabak Bertolucci, M., y Domínguez M. (2016). Adopción e institucionalización: condiciones de posibilidad en niños, niñas y adolescentes mayores de 8 años que se encuentran en estado de adoptabilidad en una institución de Mar del Plata. Tesis de grado. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

Bernal, C. (2007). Un análisis de las decisiones judiciales con base en la teoría de los Actos de habla. European journal of legal estudies. (1)2, 1-28. 20/8/2016. Recuperado de: www.ejls.eu/2/34ES.pdf

Boldaños, D., Pereira, M., Di Paulo, J., Szecheny E., y Suárez R. (2015). En el derecho a participar no hay nimiedad. INFEIES - RM Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es). Año 4 No. 4, 41-63.

Calo, O. (2008). El sujeto y la ley: un estudio psicológico de la relación libertad-Responsabilidad. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires.

Green J., y Tones K. (1999). Hacia una base de evidencia segura para la promoción de salud. Revista de medicina pública. (21)2, 133-139.

Minnicelli, M. (2008). ¿Qué es "eso" llamado infancia? Entrevista en Letra Urbana, al borde del olvido. Revista digital de cultura ciencia y pensamiento. Sección Niños: Edición N° 13. Recuperado de: letraurbana.com/artículos/que-es-eso-llamado-infancia/

UNESCO (2005). Declaración Universal sobre Bioética y derechos humanos. Recuperada el 20/1072017 de: www.unav.es/cdb/unebioetica.pdf

Redacción LP (viernes 26 de mayo de 2017) Se reciben más de 20 denuncias de violencia familiar por día en la ciudad. El Marplatense. Diario virtual. Recuperado el 20/8/2017 de: www.elmarplatense.com/2017/05/26/se-reciben-mas-de-20-denuncias-de-violencia-familiar-por-dia-en-la-ciudad/

La creación desde un "no" lugar: reflexiones sobre la adolescencia de jóvenes tutelados, el psicoanálisis y la pedagogía en un margen institucional

Claudia Camila León Toro

Resumen

La siguiente investigación tiene como objetivo presentar una reflexión a través de la recopilación de información relevante sobre los conceptos de pubertad, adolescencia, precariedad simbólica, psicoanálisis y pedagogía, en articulación con información y viñetas tomadas de casos clínicos, aportadas en la participación en reuniones de equipo y asistencia al trabajo del SAR de la fundación Nou Barris, de Barcelona.

La teoría base será psicoanalítica, en articulación con otras disciplinas como la pedagogía y la medicina, con el desarrollo biológico en la pubertad. De lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se puede pensar la articulación entre el psicoanálisis y la pedagogía en una institución de salud mental en el abordaje con adolescentes tutelados?

Un recorrido que aborda el papel de las funciones parentales y lo que esto implica en la constitución del psiquismo infantil y adolescente es la invitación que abre la reflexión de esta ponencia. Los desafíos para la clínica en el sistema público van de la mano con el rol social que tienen las instituciones de protección en la infancia. Pensar las funciones, en conjunto con una labor multidisciplinaria, nos permitirá extender el pensar el papel del psicoanálisis en salud pública y prácticas educativas.

Introducción

La siguiente investigación ha sido realizada a partir de la observación en las reuniones clínicas del programa SAR de la fundación Nou Barris, y del acompañamiento de las psicoanalistas de la institución al trabajo del soporte técnico en las residencias. A través de una reflexión, propone el recorrido en torno al concepto de adolescencia, para pensar de qué forma el psicoanálisis y la pedagogía pueden trabajar brindando soporte a jóvenes tutelados cuando el contexto familiar supone carencias en la protección.

La fundación Nou Barris es una organización de Barcelona sin intención de lucro, creada en 1995. Su principal objetivo es desarrollar y promover actividades en el campo de la salud mental. La intervención se centra en dos niveles fundamentales de la clínica de infancia y adolescencia: 1- el nivel que implica al niño y adolescente, y -2 el nivel que implica a su familia, entorno escolar, educativo y asistencial.

En el año 1997 se implementa el servicio de atención a residenciales (SAR) donde se atiende a niños y adolescentes tutelados. Una forma particular de trabajo es el "Soporte técnico", que consiste en que un psicoanalista del equipo se traslada a uno de los centros (CRAES) donde viven los niños tutelados y realiza una construcción de caso junto a los educadores sociales y otros miembros de la institución. Así se puede pesquisar la necesidad de atención clínica de los niños y adolescentes que lo requieran, y brindar escucha a lo que el discurso de educadores sociales tiene para presentar.

Desarrollo

Particularidades de la adolescencia y funciones parentales

Describir lo que desde la pediatría implica la pubertad es remitir a una serie de cambios a nivel corporal. Este es un tiempo marcado por nuevos procesos físicos que nunca se habían experimentado. La medicina la describe como "un acontecimiento fisiológico del ser humano y de los mamíferos" (Iglesias, 2003, p.89).

Desde el psicoanálisis, se trabaja en un primer momento con el concepto de pubertad. Freud (1905) acuña este término en su obra "Tres ensayos de teoría sexual", específicamente en "las metamorfosis de la pubertad", para establecer la manera en que el Edipo se articula con el nuevo devenir corporal. En la pubertad se genera una reorganización, en la que las representaciones formadas a partir de la sexualidad infantil dan paso, por una parte, a la separación por oposición significante masculino-femenino, y por otra, a la elección de objeto en compensación y restauración de la pérdida del objeto perdido.

Freud problematiza la importancia de los procesos físicos y da cuenta de cómo estos serán constitutivos en cuanto al psiquismo: "Con el advenimiento de la pubertad se introducen cambios que llevan la vida sexual infantil a su conformación normal definitiva" (p. 189). Lo acontecido en la infancia quedó plasmado en la subjetividad. Posteriormente, en el tiempo de la pubertad, se produce una lucha por crear nuevas representaciones respecto al medio social y los cambios físicos. El sujeto debe anclar simbólicamente lo que en la infancia se estableció como paradigma de comunicación y relaciones sociales.

En el sentido social, la adolescencia es entendida como las "trasformaciones físicas que tienen un correlato en la esfera psico-social, comprendiendo cuatro aspectos: la lucha dependencia-independencia, la importancia de la imagen corporal, la relación con sus pares y el desarrollo de la propia identidad" (Iglesias, 2003, p. 91). De este modo se ponen en juego una serie de acontecimientos que implican una nueva posición para el sujeto en contacto con su medio; es un período complejo que involucra una adopción identificadora.

A partir del siglo XIX una serie de autores introducen nuevos conceptos que remiten a la adolescencia como una etapa del desarrollo, a la que plantean como un momento crítico de la vida, de inestabilidad emocional; un estado de vulnerabilidad, perfiles de madurez, fase de transición, crisis de identidad y un sinfín de nuevas nominaciones referentes a la modificación identitaria que produce la transformación corporal.

Incluso pensar la adolescencia desde la sociedad actual refiere a lo transitorio, una etapa que habita el sujeto sin definición y rumbo claro. Este movimiento en transición pareciera representar un vacío, un pasaje que suele ser juzgado, carente de identidad.

Marc Augé (1992), antropólogo francés, acuña un término que nos puede ser útil para comprender la concepción contemporánea del adolescente. Este autor define el concepto de no lugar como un territorio que no tiene identidad relacional e histórica. Los no lugares son espacios de tránsito que la gente habita sin conectarse con ellos, pueden ser autopistas, aeropuertos, supermercados o redes de cables con o sin hilos. Además, plantea que la sobremodernidad produce una serie de no lugares, donde hay un sinfín de áreas de tránsito que no contemplan una integración de la memoria, señalando al respecto que un mundo así se basa en "la individualidad solitaria, a lo provisional y a lo efímero, al pasaje" (p. 44).

Elementos similares trabaja la psicología del desarrollo, para la que pareciera que hay un límite entre la infancia y esta nueva etapa "en tránsito" que lleva a la adultez. Sin embargo, es precisamente el lugar del adolescente el que permite que la producción histórica de la infancia se ponga en juego con nuevos modos de significación. El fin de la niñez marca una crisis que conlleva la desorganización para el sujeto, es un momento de cambio que implica un particular modo de goce y de desear. De ahí la dificultad que tienen los jóvenes para inscribir su sentir; no suelen localizar un referente, deben crear respecto de lo que experimentaron en la infancia.

Una buena manera de pensar lo que acontece en la adolescencia es a partir de un término pronunciado por Miller (2007) respecto a la psicosis: "invención". Esta "invención" tiene la particularidad de producirse sobre algo que antes ya sobrevino; podría pensarse como una creación sobre un fondo que no es nuevo. Así, si el lenguaje constantemente crea nuevas formas de significación, en la adolescencia se darán transformaciones sobre lo ya existente, la base va a suponer el pasado infantil.

En este tiempo resurge otra resolución a partir de un material precedente. Lo anterior refiere a la forma de pensar los tiempos lógicos en sentidos psicoanalíticos sin un continuo histórico. Susana Brignoni (2017) señala que el término adolescencia ha sido construido a partir de la revolución francesa como una "fase crítica" donde se le concede gran atención a la sexualidad, la homosexualidad y la masturbación. La inscripción que el adolescente en su particularidad debe hacer está ligada a una repetición de modos; el escenario de los primeros enlaces afectivos sorteados anteriormente adquiere una nueva forma en los modos de relación.

Uno de los casos que representa como hay algo de la repetición que opera en el tiempo presente, fue escuchado en mi asistencia a un soporte técnico. En el CRAE se expone la historia de una chica de 16 años que llama denunciando una situación de maltrato por parte de la madre y familiares; plantea que ha vivido episodios de violencia verbal y física, y desea salir de ese lugar. Tras una investigación se llega a la conclusión de que en su casa no se está cumpliendo con los requerimientos mínimos de cuidados y protección a una menor; su madre es alcohólica y suele maltratarla. La chica ingresa al centro a los pocos días. En noviembre del 2017 la institución asume su tutela. Durante un tiempo esta adolescente se mantiene cómoda en el centro, se adecua a las nuevas reglas y el estilo de vida con otros jóvenes. Tiempo después comienza una relación afectiva con un chico de 19 años. A medida que transcurren los días, los educadores sociales identifican una relación de dependencia y

maltrato verbal entre los jóvenes, motivo por el cual exponen su caso en el soporte técnico. A la chica le cuesta verbalizar algunas situaciones. Luego de unos meses, la joven comienza a fugarse con su novio y a no ir a clases en la escuela. Pareciera que algo de lo que escapó al ingresar al centro vuelve a darse en este lazo con su pareja.

Suele darse que los adolescentes remiten constantemente a la escena de ruptura con el sistema de protección familiar. Esta chica intenta crear algo nuevo con lo ya existente, sin embargo, la repetición de modos de socialización marcados por la agresividad permanece.

En la adolescencia se ponen en juego una serie de contenidos simbólicos que implican que surja algo para el sujeto que se le impone. Susana Brignoni (2012) plantea en su libro Pensar las adolescencias que, ante esto, el sujeto debe "inventar respuestas posibles a ese surgimiento"; la autora alude a la idea de un equilibrio desmoronado que desemboca en una crisis donde "las coordenadas construidas en la infancia ya no son suficientes para tratar ese real" (p. 38).

Un ejemplo de esto alude al caso de un chico con TMG que vive en un CRAE. Es un adolescente que al entrar en la pubertad ha tenido un despertar sexual hacia su hermana. Esto fue llevado al soporte técnico, ya que la madre del chico manifestó que para la hermana ha sido intolerable. El equipo no ha sabido cómo lidiar con esta situación. En este caso, el chico no ha cruzado ningún límite físico, la satisfacción de placer se encuentra reprimida y ligada al discurso social, sin embargo, es curioso mencionar que en los antecedentes familiares se puede observar que esta familia tiende a una simbiosis que ocupa una particularidad para este sujeto. Suelen realizar actividades en conjunto, van al gimnasio los sábados que el chico está en casa. Entre el padre y la madre existe relación de hermandad, no están juntos, sin embargo: su padre vive con su abuela materna y así aparecen una serie de otros elementos que parecieran ser de un mensaje contradictorio, incestuoso para un chico con TMG. Tras escuchar el caso, la psicoanalista asistente al centro hace varias observaciones, recalca la labor de la institución que ha hecho que el chico cumpla con una ley establecida y además pone en relieve la pregunta acerca de cómo trabajar la sexualidad en los chicos con TMG. Hay una pulsión que busca ser complacida, lo que conlleva la adolescencia de este chico repite el mensaje incestuoso familiar, donde la indiferenciación se presenta con un fuerte deseo sexual hacia su hermana. Esto sigue el ejemplo familiar de comunicación difusa respecto a las figuras parentales y la sexualidad. Algo de la crisis con su familia que no puede atenderlo, y, además con su cuerpo por la pubertad, se pone en juego con la manifestación de su sintomatología.

Vemos como el síntoma se apodera del cuerpo y retorna en lo real de diferentes formas. Las vías de tratar el malestar serán diferentes, la repetición de acciones tiende a "visualizar el efecto que ellas han provocado en los otros, pero también en ellos" (Brignoni, 2011, p.17). Esta crisis del deseo presenta un enigma a descifrar. Este solo podrá ser descubierto mediante el entendimiento de las funciones y la posición de los chicos frente a su falta de entendimiento.

¿Qué sucede con las funciones parentales en un contexto de precarización?

Desde el psicoanálisis, es fundamental comprender lo que implican las funciones de los cuidadores para poder establecer el universo simbólico que permite la subjetivación.

En Los Tres Tiempos del Edipo, Lacan (1957/58) expone la cuestión de la metáfora paterna. En esta relación de primeros vínculos del niño se establece en el psiquismo infantil la posición del padre dentro del ternario simbólico:

La primera relación de realidad se perfila entre la madre y el niño, y ahí es donde el niño experimenta las primeras realidades de su contacto con el medio viviente. Si hacemos entrar al padre en el triángulo, es con fin de dibujar objetivamente la situación (p. 186).

En la configuración del ternario simbólico, el niño dependerá del deseo de la madre, entendida esta como función. La relación de identificación entre el niño y sus figuras primarias deberá ser comprendida mediante las funciones en el plano simbólico. Es preciso aclarar que la adopción de los términos madre y padre no remiten a lo biológicamente normado; otra persona cuidadora sin genero establecido puede significar la posición de estos dos designios.

Esta manera de constitución psíquica permite reflexionar acerca de la forma en que los complejos familiares se establecen. La propuesta analítica lacaniana da cuenta de cómo el síntoma del niño implica lo sintomático de la estructura familiar. En otras palabras, el síntoma representa una verdad que envuelve al niño en un encare al rechazo primordial.

Lacan (1978) en uno de los apartados de su libro La familia menciona que se debe comprender a la familia bajo

"el orden original de realidad que constituyen las relaciones sociales" (p. 25). Además, utiliza la denominación de "complejo" refiriéndose a la unión de un conjunto de reacciones donde se ven involucradas las emociones orgánicas especialmente, y la conducta adaptativa al objeto. Las formas de objetivación son entendidas como "el resultado de un proceso dialéctico que hace surgir toda nueva forma de los conflictos de la precedente con lo real" (p. 25).

A partir de esta perspectiva anterior, la identificación objetiva puede ser comprendida como un proceso cultural que permite una organización afectiva en confrontación con lo real. En otras palabras, el complejo familiar es la cultura que permite explicar los hechos psíquicos de cada individuo en su contacto con el medio.

Cabe aquí preguntarnos qué sucede si las coordenadas de la familia posterior al establecimiento del vínculo primario vulneran el lazo social. ¿Esto conlleva una precariedad simbólica?

El modelo de protección que vamos a tomar es el que establece la ley española. En el año 1987 se cambia la palabra de "abandono" por "desamparo", lo cual abre espacio para pensar dos aspectos fundamentales: 1- cubrir las necesidades básicas de subsistencia (alimentación, protección, vestimenta) y 2- dar sostén frente al desamparo subjetivo, permitiendo al sujeto devenir en un ambiente propicio a identificaciones que le permitan establecer el vínculo social.

Enfrentarnos al contexto institucional remite a la entrada de base de que los chicos fueron vulnerados y desamparados ante los dos aspectos fundamentales que su familia como función no les pudo otorgar. Lo anterior supone un corte debido a que entrar al sistema de protección genera:

Un quiebre casi instantáneo con todo lo que se tenía (familia, escuela, maltratadores y abusadores). Es decir que es un corte que implica una pérdida que va más allá de las relaciones, es una pérdida a nivel del ser, de lo que conforma las identificaciones y de lo que determina sus modos de goce (Brignoni, Claro, Esebbag &Martin, 2010).

Es así como en estos casos presenciamos la crisis mediante lo que la institución representa, a decir, un límite entre un antes vulnerado y un nuevo espacio de constitución.

Otro caso que me gustaría mencionar es el de una chica que presenta una dicotomía tiempo-espacio diferente. A esta muchacha le cuesta verbalizar y sostenerse por sí misma; los educadores manifiestan que se pone agresiva en situaciones donde no hay motivo. Sin embargo, lo que la clínica psicoanalítica nos muestra es que los tiempos lógicos no responden a una cronología. En ocasiones le surgen preguntas que le cuesta gestionar, a lo que responde con agresividad; algo desplazado del pasado con carencias familiares le resuena pese a que a simple vista pueden parecer discontinuas.

Conclusiones

El recorrido hasta aquí expuesto nos muestra una serie de elementos que debemos considerar a la hora de trabajar con adolescentes en el contexto de vulnerabilidad social e instituciones. Las funciones parentales actúan bajo lógicas particulares para forjar el discurso individual de los chicos.

Dentro de las prácticas del psicoanálisis y la pedagogía estamos inmersos en un desafío constante que involucra múltiples aristas en la práctica clínica. Abordar la sintomatología de los pacientes como un enigma en su singularidad será el primer paso para brindar soporte al malestar y desamparo de los adolescentes tutelados.

Así, el caso a caso en su dimensión singular y social será lo que permita pensar la idea del psicoanálisis en las instituciones (Coccoz, 2014). Para lograr establecer el vínculo educativo es fundamental generar una instancia que extienda la posibilidad de crear nuevos significantes que le produzcan un sentido al sujeto. Así la política que introducimos es la del síntoma que comanda nuestra intervención, la instalación de la transferencia con la labor del psicoanálisis en un lugar distinto a la consulta es fundamental para habilitar un movimiento subjetivo: "El psicoanalista no se orienta en función de los ideales terapéuticos sociales, sino que se orienta en la perspectiva del síntoma, sabiendo que el síntoma es lo más real del parlêtre y una exigencia ética" (Esqué, 2003, p. 4).

Referencias Bibliográficas:

Augé, M. (1992). Los no lugares. Espacios del anonimato. Barcelona: Gedisa.

Brignoni, S. (2017). Pensar las adolescencias. Barcelona: UOC.

Brignoni, S., Claro, J., Esebbag, G. y Martin, J. (2010) Precariedad social, precariedad simbólica: ¿Qué futuro para los adolescentes tutelados? Revista L'Interrogant N 10, 17-20.

Coccoz, V. (2014). Prólogo. En: La práctica lacaniana en instituciones: otra manera de trabajar con niños y jóvenes, pp 24-28. Buenos Aires: Grama.

Esqué, X. (2003). La puesta en acto de la realidad del inconsciente en la institución. Colofón número 23. Boletín de la Federación Internacional de Bibliotecas del Campo Freudiano.

Freud, S. (1905). Las metamorfosis de la pubertad. Tres ensayos sobre teoría sexual y otras obras. Obras Completas. Vol. XIX. Trad. Etcheverry, J. Buenos Aires: Amorrortu.

Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. Pediatría integral, 17 (2).

Lacan, J (1988). Dos notas sobre el niño. En Intervenciones y textos 2. Buenos Aires: Manantial.

Lacan, J. (1978). La familia. En Otros escritos (Trad. T. Segovia). Buenos Aires: Editorial Argonauta.

Lacan, J. (1957-1958). Los tres tiempos del Edipo. En Seminario 5. Las formaciones del inconsciente. Buenos Aires: Paidós.

La familia como síntoma

María A. Porras

Resumen

Este trabajo pretende, a partir de las características de la época actual, observar los cambios que ocurren y van modificando a la familia tradicional o nuclear. Me convoca la responsabilidad como analista para reflexionar en estas jornadas sobre los prejuicios y lecturas erróneas que encuentro frecuentemente en agentes de educación, de salud y de ámbitos judiciales.

Hoy vemos un pasaje de la familia conyugal a la monoparental; hay familias ensambladas, homosexuales. Según una primerísima idea lacaniana, estas surgen como causa de la caída del Nombre de padre (Lacan, 1938). El lugar del padre es para Lacan el significante regulador simbólico que viene sufriendo un declive progresivo e irrefrenable. En este trabajo se analiza la idea de familia desde el psicoanálisis, ya que para Lacan la familia no está formada por el marido, la esposa y los hijos. Para este autor, los que sustituye a las figuras parentales son los conceptos de Nombre del padre, deseo de la madre y lo que resulte de esta relación imposible como resto.

El padre biológico de Agustina se hace presente porque inicia un reclamo del seguro de vida que quería cobrar de su ex pareja (madre de Agustina). Nunca convivió con la niña, aunque los primeros años tuvieron un mínimo contacto, y ella lleva su apellido. Sin embargo, reclama en el juzgado que solicita la tenencia de su hija. Esta situación es una de las causas por las que Agustina se negaba a ir al colegio. Ella dice: "Tengo miedo que me venga a buscar y me lleve". Al no recordar cómo era su padre, temía a todos los hombres que veía por la calle.

No es el objetivo de este trabajo el análisis del caso sino resaltar la posición del psicólogo del juzgado con quien intercambiamos notas e informes sobre el mismo. El profesional interviniente justificó acordar la tenencia de Agustina a favor del padre. Y en respuesta a mi informe, responde: "Más allá de sus lúcidas y pertinentes observaciones sobre la falta de vínculo entre la niña y su padre, considero que debe tener en cuenta que la Función del padre es fundamental para el buen desarrollo de un niño". Hasta aquí el recorte del caso para reflexionar sobre la intervención judicial que promulga una idea de padre sostenida por el lazo biológico y la suposición de roles necesarios para el buen desarrollo del niño, homologando la idea de "Función" a la de "roles".

Desarrollo

El siguiente trabajo pretende, a partir de las características de la época actual, observar los cambios que ocurren y van modificando a la familia tradicional o nuclear. La familia puede ser analizada desde diversos discursos, como el sociológico, el religioso, o el jurídico, entre otros. Me convoca la responsabilidad como analista para reflexionar en estas jornadas sobre los prejuicios y lecturas erróneas que encuentro frecuentemente en agentes de educación, de salud y ámbitos judiciales. Slogans y generalizaciones que diagnostican con relación causal y directa que el sufrimiento de los niños es causado por padres híper ocupados, separados, con nuevas familias, porque los niños miran a los youtubers de moda, porque ya no juegan al fútbol en el potrero, o porque los maestros no saben educar… La función del analista no es la de culpabilizar ni avanzar con consejos o moralinas de moda, sino la de leer que hay sufrimiento en juego.

Hoy vemos un pasaje de la familia conyugal a la monoparental; hay familias ensambladas, homosexuales. Según una primerísima idea lacaniana estas surgen como causa de la caída del Nombre de padre (Lacan, 1938). El lugar del padre es para este autor el significante regulador simbólico que viene sufriendo un declive progresivo e irrefrenable. En este trabajo se analiza la idea de familia desde el psicoanálisis, ya que para Lacan la familia no está formada por el marido, la esposa y los hijos. Para este autor, lo que sustituye a las figuras parentales son los conceptos de Nombre del padre, deseo de la madre y lo que resulte de esta relación imposible como resto.

Caso Agustina

La abuela materna de Agustina consulta preocupada por los síntomas fóbicos que presentaba su nieta, de 8 años. No podía salir de su casa y ya no podía ir al colegio. Algunos datos de la historia de la niña: su madre había fallecido hacía aproximadamente seis meses en un accidente vial. Agustina siempre vivió con su madre, su abuela

materna y sus dos hermanos mayores por parte de madre. El padre biológico de Agustina se hace presente porque inicia un reclamo del seguro de vida que quería cobrar de su ex pareja, la madre de Agustina. Nunca convivió con la niña, aunque los primeros años tuvieron un mínimo contacto y ella lleva su apellido. Sin embargo, el padre reclama en el juzgado que solicita la tenencia de su hija. Esta situación es una de las causas por las que Agustina se negaba a ir al colegio. Ella dice: "Tengo miedo que me venga a buscar y me lleve". Al no recordar cómo era su padre, temía a todos los hombres que veía por la calle.

No es el objetivo de este trabajo el análisis del caso, sino resaltar la posición del psicólogo del juzgado con quien intercambiamos notas e informes del mismo. El profesional interviniente justificó acordar la tenencia de Agustina a favor del padre. Y en respuesta a mi informe, responde: "Más allá de sus lúcidas y pertinentes observaciones sobre la falta de vínculo entre la niña y su padre, considero que debe tener en cuenta que la Función del padre es fundamental para el buen desarrollo de un niño". Hasta aquí, el recorte del caso, para reflexionar sobre la intervención judicial que promulga una idea de padre sostenida por el lazo biológico y la suposición de roles necesarios para el buen desarrollo del niño, homologando la idea de "Función" a la de "roles".

La familia para el psicoanálisis

Realizo una revisión de la idea de familia para el psicoanálisis partiendo de que esta es la que permite una articulación edípica con el vínculo social. "El complejo de Edipo no es tan solo una catástrofe, porque es el fundamento de nuestra relación con la cultura" sostiene Lacan en el Seminario 5 (2016, p.179). El sujeto se desarrolla en las relaciones de parentalidad y hermandad. Freud, en su desarrollo ejemplar de Tótem y Tabú, sostiene que el origen de las familias parte del asesinato del padre de la horda primitiva. Se pasa de la Familia a las familias, de lo pre social al armado de las sociedades. Lacan dirá que el padre es un significante, y plantea la metáfora paterna como sustituto del Edipo freudiano. Donde el Deseo de la madre queda anudado a la ley del Nombre del padre. El Deseo de la madre es el elemento central de la metáfora, en tanto lugar que simboliza la ausencia de la madre. Operación de simbolización mínima que Freud representó con el fort-da. El niño depende del deseo de la madre, de la primera simbolización de la madre. Se establece la madre como el ser primordial al que se llama cuando no está, y es rechazada para poder volver a llamarla. Hace falta en ella la presencia de todo el orden simbólico del cual depende. El niño, a través del significante del nombre del padre, puede separarse del lugar de objeto de la madre para posicionarse en la dialéctica del deseo y el falo. Para Lacan, la presencia de un padre en la familia no garantiza que opere la función del Nombre del padre.

> El padre existe incluso sin estar, lo cual debería incitarnos a cierta prudencia en el manejo del punto de vista ambientalista sobre la función del padre. Incluso cuando el niño se ha quedado solo con su madre, complejos de Edipo completamente normales (Lacan, 2016/1957-1958 p.172).

"Hablar de la carencia del padre en la familia no es hablar de la carencia en el complejo" (Lacan 2016/1957-1958 p. 173) afirma Lacan, quien no le atribuye al padre la función de castración, sino que la pone a cargo al lenguaje. La ficción freudiana de Tótem y Tabú como mito para presentar la lógica estructural e ineluctable efecto de castración da cuenta de esto.

> ¿Qué es el padre? No digo en la familia porque en la familia, es todo lo que quiera, es una sombra, es un banquero, es todo lo que debe ser, lo es o no lo es… Toda la cuestión es saber lo que es en el complejo de Edipo (Lacan, 2016/1957-58 p. 178).

No sostengo una idea desalentadora o de involución a partir de estos nuevos cambios, pues la familia, pensada a partir de estos conceptos, siempre está en crisis. Históricamente han variado mucho los modelos familiares, pero desde una mirada estructural puede verse que tiene una función de suplencia a la no relación sexual. Pensada así, la familia es un síntoma, en tanto anuda elementos disyuntos. Para el psicoanálisis los síntomas son singulares y van tomando el color de las diferentes épocas; no son ajenos al discurso imperante.

Que la familia sea planteada como síntoma difiere de pensarla como causalidad lineal del síntoma del sujeto. Tanto para Freud como para Lacan la idea de causa se entrelaza en las vías del trauma que implica el encuentro del sujeto con el Otro. Para Lacan, el Otro no es la figura de los padres ni la de los educadores; es el lugar de la cadena, es el inconsciente del sujeto. Están en juego entonces la familia, los padres y la inscripción de ese malentendido estructural en el sujeto del inconsciente. Es por ello que el psicoanálisis no presenta correspondencia biunívoca entre los síntomas del sujeto y la estructura familiar. El psicoanálisis difiere de ser una disciplina psicológica que se basa en reducir todo a una mirada ambientalista que prejuzgue y estigmatice anticipadamente. Siempre

cada época pondrá la novedad de su impronta, y por ello no se puede afirmar que la tecnología o las "nuevas parentalidades" son hoy la causa de los problemas infantiles. La constitución psíquica es singular y no alcanza ninguna mirada universal y masiva en la escucha de un sujeto.

Sostener, en la línea del Seminario 6, que el Edipo es una de las soluciones al deseo nos permite afirmar que "el deseo no es una función biológica: que no está coordinado por un objeto natural, su objeto es fantasmático" (Miller,2017). "Para Freud la sexualidad lleva el rostro de una rajadura poco natural" (Lacan 1987/1960 p. 792).

En los seres del lenguaje, a diferencia de los animales, no hay relación directa entre el sexo anatómico y el sujeto que lo porta. "en un soplo de una frase como desautorizada (…) [Freud] nos señala, lo que leyéndolo no puede articularse sino como la relación oblicua que separa al sujeto del sexo?" (Lacan 1987/1960, p. 778) Relación oblicua, no directa, producida por la intermediación simbólica. Esta intervención simbólica es la identificación, así el tipo de identificación sexuada que produzca el sujeto va a determinar la relación con su sexo anatómico. Este proceso se da en el Edipo que inicia con el asesinato al padre y culmina con su identificación.

Lacan se autoriza a reflexionar sobre este tema y dice que hay que regresar al lugar de partida freudiano: "¿Qué es un padre? Es el padre muerto, nadie lo escucha" (1987/1960, p. 792). Lacan apela a no confundir al padre con una autoridad ni con la función progenitora. Interrogante de absoluta actualidad, siempre renovado y necesario para comprender los malestares de los sujetos. El padre freudiano y lacaniano debe sostenerse en la interrogación para los analistas de esta época, para así poder rastrearlo desde el significante totémico y su posterior e interminable serie declinatoria.

"¿De qué se trata la metáfora paterna? Propiamente, es lo que se ha constituido de una simbolización primordial entre el niño y la madre, poner al padre, en cuanto símbolo o significante, en lugar de la madre" (Lacan 2016/1957-1958 p. 186).

El padre no es una cuestión sociológica sino su nombre de padre. Que el padre sea el verdadero agente de la procreación, no es una verdad de experiencia. Cuando los analistas hablaban de cosas serias se llegó a plantear que en cierta tribu primitiva la procreación era atribuida a cualquier cosa, una fuente una piedra o el encuentro con un espíritu en lugares apartados (Lacan, 2016/1957/1958, p. 178).

> La posición del padre como simbólico no depende del hecho de que la gente haya reconocido más o menos la necesidad de una determinada secuencia de acontecimientos tan distintos como un coito y un alumbramiento. La posición del nombre del padre, la calificación del padre como procreador es un asunto que se sitúa en el nivel simbólico.

Así, la función del padre es anudar la filiación a la reproducción sexuada. La filiación no es un hecho natural sino cultural que Freud ubicó en el corazón del Edipo. Estudió minuciosamente los caminos dificultosos, problemáticos y no naturales de la heterosexualidad. Freud mostró el complejo camino del varón y la niña en la adquisición de la virilidad y la feminidad, posiciones que conducirían a la reproducción sexuada.

Una mirada descriptiva a los acontecimientos actuales en nuestro país nos revela que debemos captar las profundas transformaciones. Nuevas familias que evolucionan sobre las leyes que permiten la libertad sobre igualdad de género. Matrimonio igualitario, media sanción en diputados sobre la interrupción voluntaria del embarazo. Las mujeres pidiendo en las calles por la ley que diga sobre su libertad de decidir por la maternidad. Algunos hechos que despliegan que la naturalidad reproductiva está concretamente cuestionada.

Voy concluyendo con esta cita de Lacan que, más que afirmaciones, abre e introduce grandes interrogantes:

> ¿Debería alcanzarnos la práctica que tal vez algún día tendrá la fuerza de la costumbre, de inseminar artificialmente a las mujeres …con el esperma de un gran hombre para que saquemos de nosotros mismos sobre la función parental un veredicto? El Edipo sin embargo no podría conservar indefinidamente el estrellato en una forma de sociedad donde se pierde cada vez más el sentido de la tragedia (Lacan, 1987/1960, p. 792).

Esta cita muestra una visión amplia de Lacan, porque hoy estamos en el cuestionamiento de la ley del padre y también de la ley biológica. La reproducción por la vía sexual ya ha comenzado a vacilar. Interrogar los conceptos psicoanalíticos para leer la clínica fue siempre la ética freudiana, el rasgo de su invención y el de su vigencia. Al estar cuestionada la ley del padre, el Edipo que la tiene como elemento central, podría perder su "estrellato".

¿Cuál es el sentido de la tragedia que nuestra sociedad va perdiendo? En la ética del psicoanálisis Lacan toma a Edipo y a Antígona, tragedias que muestran el avance de los sujetos sobre el pago de la deuda simbólica, aunque

esta deuda no haya sido contraída por ellos. Es nuestra responsabilidad como analistas de esta época formalizar verdaderos interrogantes acerca de la ética del psicoanálisis que tiene mucho por decir al malestar individual y social.

Referencia Bibliográfica:

Colette, S. (2009). La querella de los diagnósticos. Buenos Aires: Ed. Letra viva.

Lacan, J. (2003). La familia. Buenos Aires: Ed. Argonauta. Buenos Aires: Ed. Paidós. (Trabajo original de 1938).

Lacan, J. (2016). El Seminario de Jacques Lacan. Libro 5. Las formaciones del inconsciente. Buenos Aires: Ed. Paidós. (Trabajo original de 1957-1958).

Lacan, J. (1987). Escritos 2. La subversión del sujeto y la dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. Buenos Aires: Ed. Siglo veintiuno. (Trabajo original de 1960).

Lacan, J. (2017). El seminario de Jacques Lacan. Libro 6. El deseo y su interpretación. Buenos Aires: Ed. Paidós. (Trabajo original de 1958-1959).

Lacan, J. (2011). El seminario de Jacques Lacan. Libro 7. La ética del psicoanálisis. Buenos Aires: Ed. Paidós. (Trabajo original de 1959-1960).

La ficción del "instinto materno": entre hera y eurínome

Verónica Yanina Rossi

Resumen

El presente trabajo busca indagar, con aportes del psicoanálisis, las formas de inscripción simbólica, en relación a instituir infancia, tomando como caso, a una beba de cinco meses en guarda institucional, producto de una denuncia de violencia ejercida por parte de sus progenitores (realizada por T., su progenitora). Se tendrán en cuenta los modos de filiación y crianza en T, desde una lectura genealógica, cuestionándonos también sobre la función materna.

El caso mencionado tiene lugar en una institución de la ciudad de Mar del Plata, y su articulación surge en el seno del Proyecto de Investigación "Infancia e Institución(es). Estudio y análisis crítico del Dispositivo de Protección Integral de Derechos (IV) (INFEIES-DiPro IV)".

Esta institución es el espacio físico al que acudían la progenitora y la beba a los fines de "encontrarse", situación que se vio entorpecida por las variables que atravesaban a T., en lo que atañe a aspectos sociales y psicológicos, a saber: falta de red de sostén y contención que acompañen la crianza, dificultades en la satisfacción de sus necesidades básicas, y obstáculos en las formas de vinculación con los otros, destacándose su impulsividad.

Asimismo, T. ha vivido institucionalizada hasta sus 16 años, trazándose una historia de vida signada por la violencia, los abusos, sucumbiendo en los últimos años, en las drogas. En este sentido, y teniendo en cuenta la aseveración de Pichon Rivière que "todo encuentro es un reencuentro", vemos como la historia de T. sobrevive al tiempo y se reactualiza en el vínculo con su hija, situándose en un complejo entramado que, leyéndolo a la luz de los aportes teóricos de Minnicelli (2010), convalida su afirmación de que "la infancia producida en estado de excepción genera por efecto refractario nuevas generaciones «en banda»".

Cabe recordar que un adulto no es sino en relación al niño que fue; por lo que las contribuciones de una lectura genealógica, han posibilitado la interpretación de los "encuentros" y del vínculo, como así también, pensar los mismos en clave de infancia e institución(es), entendiendo al primer concepto, como un significante polifacético y polisemántico, y concibiendo que hay tantas infancias como sujetos posibles. En relación a la(s) institución(es), como marca o inscripción; como organizaciones sociales.

Por todo esto se intentarán identificar obstáculos y posibilidades de crianza y filiación entre T. y su hija, tomando las siguientes preguntas, que nutren y motivan el escrito: ¿qué mitos circulan alrededor de la maternidad y sostienen un determinado imaginario social?, ¿cómo escribir una historia, cuando no se puede leer la propia?, ¿cómo ser madre, cuando no se ha sido hija?

Desarrollo

Deconstruyendo el mito de la maternidad

La gente está atrapada en la historia,
y la historia está atrapada en la gente.
James Baldwin

T. vivió institucionalizada desde sus cuatro años, fue adoptada, "devuelta" al hogar convivencial, y cansada en sus devenires, a sus 16 años, se escapa para vivir en la calle. Porta una historia signada por el mundo de las drogas, los abusos y la violencia.

T. tiene tres hijos, dos de ellos viven en otra ciudad con el padre, y la beba de 5 meses, quien al momento de nuestra intervención se encontraba bajo una medida de abrigo, producto de una denuncia de violencia ejercida por sus progenitores. En la entrevista con estos últimos, se destacó la transgresión constante de las reglas institucionales; no había respeto en los horarios reglamentados. Se vio la necesidad de reiterar el sostenimiento del encuadre pautado, a los fines de que el encuentro entre ellos y la beba, pueda desarrollarse con normalidad.

La comunicación siempre se vio obstaculizada, ya que no contaban con teléfonos, y tampoco vivían en un lugar fijo, por lo que los modos de contacto, siempre fueron por intermedio del teléfono de trabajo de la suegra de T.

En dichos encuentros, se pudo observar ciertas dificultades en lo que hace al cuidado de la beba; por ejemplo, movimientos y juegos bruscos, que sugerían que podía estar realizando actividades para las cuales estaba incapacitada físicamente debido a su corta edad (como pararse y caminar). Más allá de esto, los progenitores intentaban brindarle un espacio acogedor, le cantaban, le hablaban amorosamente, y le leían cuentos. Asimismo, en todos los encuentros, T. siempre le llevó algo material, como ropa y juguetes, para que vuelva al hogar y "no la olvide".

T. se separó del progenitor de la beba ante los reiterados hechos de violencia; es cuida coches y limpia casas, actualmente vive sola, sin comunicación con su ex pareja, ni conocimiento sobre la situación legal de la niña. Tampoco mantiene contacto con sus otros dos hijos.

El caso planteado, invita a reflexionar sobre diversas cuestiones. Entre ellas, lo relativo a las funciones parentales, centrando el análisis en el papel de la madre, en cuáles son sus funciones y su manera de dar cumplimiento a las mismas, teniendo en cuenta las dificultades que presenta T. En consonancia con esto, la situación puede ser leída a la luz de los aportes de Perla Zelmanovich (2003), para quien hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que se organiza desde el discurso de los adultos, siendo estos quienes mediatizan la lengua y la cultura, ofreciéndole espacios que le posibiliten aprehenderla.

Asimismo, se pudo observar que las figuras parentales se mostraban ineficaces para cumplir con la función simbólica, es decir, aquella que implica el anclaje en una genealogía, y la ligazón a una cadena generacional. En relación a esto, resultan interesantes las producciones de Silvia Gomel (1997), quien plantea que la transmisión generacional será la forma peculiar de transmitir verdades, saberes, amores, odios, deudas, legados, posibles e imposibles para que la voz de las generaciones no sea silenciada; articulándose a través de tres tipos de realidades: la realidad psíquica (producción de sentido de un sujeto, construida a través de una historia), la realidad material (decantación de una cultura en su entramado simbólico e imaginario), y por último, la realidad vincular (producto de un sistema de intercambio que organiza las representaciones a partir de una matriz transpersonal construyendo una historia).

En lo que respecta a los conflictos de T. en el ejercicio de su función, pueden ser pensados tanto desde lo social como desde lo psicológico. Desde lo social, debido a la falta de red de apoyo y contención, siempre manifestó "estar sola" dado que no mantiene contacto con ningún familiar, más allá de conocerlos. A esto se le suman sus dificultades en relación a la satisfacción de sus necesidades básicas. Desde lo psicológico, T. presenta patrones de vinculación que evidenciarían cierta agresión, vislumbrándose conductas netamente impulsivas que, en algunas oportunidades, le impidieron sostener el contacto con sus hijos. Estas cuestiones remiten también de alguna manera a los vínculos que T. ha mantenido a lo largo de su vida, "perdiéndose" en los otros o con los otros, destacándose, los efectos que dichos vínculos han tenido en su estructuración psíquica.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta interesante pensar en este marco, en los mitos de la maternidad, que se sostienen a través de un imaginario social determinado que se enraiza, a su vez, en los modos de ser y hacer de nuestras prácticas, en tanto dan cuenta, estructuran y organizan las relaciones humanas.

Ana María Fernández (1993) señala que el mito que iguala Mujer a Madre es eficaz debido a tres categorías: la ilusión de naturalidad, donde la maternidad es considerada como un fenómeno de la naturaleza y no de la cultura; la ilusión de atemporalidad, ya que, al estar inscripto en el orden de la naturaleza, siempre fue y será así; y la relación a menos hijos, más mito, que sostiene que quien no es madre, no es.

La ficción del "instinto materno", como categoría inmutable, sustenta la noción de amor materno incondicional, donde a madre e hijo los une un lazo de sangre indisoluble, y es ella la única que sabe, por naturaleza y herencia biológica, lo que su hijo necesita. En este sentido, el amor y cuidado materno, parecerían estar condicionados biológicamente, y tienen su fundamento en el instinto[1].

Esta será la antesala donde se ubique a aquellas mujeres de las que se espera devengan en madres, y quienes no cumplan con el canon establecido, quedarán por fuera de lo legitimado socialmente; la maternidad se escenificará desde una lógica binaria, en la que solo hay dos espacios disponibles: el modelo de "madre buena", como Eurínome; y la "madre mala", como Hera[2].

Esto trae aparejada la invisibilización de la maternidad como proceso que, como todo vínculo humano, atraviesa diferentes etapas y momentos, y es vivido de manera particular por cada mujer. Rotular a las mismas en dos categorías, en relación con su rol materno, implica entender a la maternidad como algo homogéneo, sin fisuras, ni resquicios que habiliten a la singularidad de cada una, cuando en realidad es una experiencia con matices y con contradicciones.

En este sentido, podemos citar los lineamientos de Gerez Ambertín (2012), quien relata que engendrar un hijo no implica necesariamente "ser padre" o "ser madre"; eso se puede "llega a ser" cuando los actos subjetivos sostienen la función materna o paterna. Cuerpos y sexualidades suponen la referencia a leyes que regulan el cuerpo que, al ser humano responde a las leyes de la cultura y del lazo social y que, justamente, lo rigen más allá de su (supuesta) naturaleza: le dan una historia, una ubicación sexual y una referencia genealógica. Es decir, lo humanizan y subjetivizan ya sea como madre, padre, hijo, hermano, etc.

> …el sexo biológico hembra no es suficiente para localizar el lado mujer, como tampoco el lado mujer implica necesariamente función materna. En efecto, cuando Lacan alude a la "función materna" está claro que desnaturaliza y desinstintiviza a la misma. La función materna es una construcción simbólica resultado de un contexto social: historia, genealogía y filiación recreadas permanentemente, incluso con cada hijo. Una posición donde se anudan la hija y la mujer que pueden habitar una madre, y donde también es preciso se anude la función materna a la paterna que permite la circulación del deseo materno entorno al hijo y más allá de él para que éste encuentre su destino sexuado (Ambertín, 2012, p. 2).

El criterio biologicista que subyace a la sanción de madre buena o madre mala, reduce la filiación a una mera cuestión sanguínea, dejando por fuera los avatares que atraviesan y construyen las subjetividades; concibiendo identidades fijas, homogéneas y normativas, que establecen un "deber ser", y que descalifican a todo aquello que no se ajuste a la norma.

Romper con el binomio conceptual de la maternidad, facilita la tolerancia de otros modos de ser, hecho que también favorece a nuevas interpretaciones de los conceptos de crianza y filiación, permitiendo ampliar el horizonte de nuestros análisis, y teniendo en cuenta que, desde la Antigüedad, nacimiento no implica filiación, y que filiación no siempre incluye crianza y cuidados.

En esta línea, T. relata haber denunciado los actos de violencia con la intención de "cuidar a su hija", a sabiendas de que iría a un hogar, y aunque se logra vislumbrar una imposibilidad en la crianza, no por eso se observa un abandono de la filiación. El cuidado de esa beba, irrumpe del modo en que T. puede materializarlo en acto. "Dio a su hija" a las instituciones que alguna vez le fallaron a ella, pero que conforman la única referencia y opción tangible, por fuera de la vida en la calle.

Notas:

1 Se define como una conducta innata e inconsciente que se transmite genéticamente entre los seres vivos de la misma especie y que les hace responder de una misma forma ante determinados estímulos. Impulso natural, interior e irracional que provoca una acción o un sentimiento sin que se tenga conciencia de la razón a la que obedece; y Facilidad innata que alguien tiene para hacer algo.
Se destacan las palabras innata, inconsciente e impulso; pudiendo pensarse que dicho concepto, obtura la singularidad, dejando por fuera justamente, a los sujetos reales. Tal movimiento, solo encierra e impide la emergencia de nuevos cuestionamientos, y en palabras de Guyomard (1998), citado por Montes (2013), dicha "reducción representa el desconocimiento total de la dimensión simbólica de la filiación".

2. Las diosas se presentan de manera simultánea y opuesta, como las dos caras de Jano: Hera fue conocida por su naturaleza celosa, violenta y vengativa, personificando a la esposa rebelde de Zeus y siendo una madre mala que odia a cuanto ser se le posicione delante, incluso su propia descendencia; en oposición a ella se ubica Eurínome, esposa obediente de Zeus, madre dadora y amorosa que no solo cría a sus hijos, sino también a los hijos de Hera. Su exceso de maternidad, compensará la falta en Hera.

Consideraciones finales

T. es una adulta con padecimiento de niña, llevando consigo un dolor que no logra resarcir lo padecido en su vida. En los encuentros, y en el marco de nuestro actuar profesional, no solo se "armaba" el escenario para ellas, sino que también se conformaba el espacio para crear condiciones de posibilidad para el advenimiento subjetivo, y, al modo de ceremonias mínimas (Minnicelli, 2013), se genere la ocurrencia de poner en escena aquello que aqueja, atormenta, espanta.

La habilitación de un espacio que aloje el texto del otro, posibilitó que T. pueda poner en palabras, aquello que llevó años silenciado; y en consonancia con esto, resulta pertinente rescatar la noción de escucha como acto de "hospitalidad", donde el huésped, aloja al otro en tanto extranjero que precisa un intérprete. Este último, solo será eficiente en su labor si es confiable, si no traiciona al hablante, siendo fiel a su texto, no solo desde la literalidad, sino también, desde una lectura biográfica, que reivindique la singularidad de ese ser hablante.

Siguiendo esta línea, es interesante pensar sobre la historización que pueda realizar el hablante, entendiendo que el inconsciente es atemporal; por lo que, si la historia no es el pasado, puesto que el pasado se vive, y se historiza al recordarlo y al contarlo, entonces, el pasado es un producto del decir, del relato, del dicho. El pasado, en definitiva, es un producto a posteriori de la vivencia y la experiencia, un saber que se construye después de lo acontecido al ponerlo en palabras. Y así, el intento de restituir una historia se encuentra con la búsqueda de la restitución del pasado.

Las construcciones en psicoanálisis pretenden recuperar tramas, la singularidad de una historia, de un sujeto; de modo que se pueda investir el presente, para proyectar un futuro. El recuerdo aparece en el interior de la repetición, como su núcleo, y recupera y devuelve huellas olvidadas, deformadas y transformadas.

Al narrar, contar, historizar, el relato va generando el hilado de lo desgajado, suelto, deshilachado. En ese decir, se hallarán puntos estables, amarras, para recorrer de nuevo el camino vivido, reordenando-nos.

La historia se hace presente como narrativa, cuyos significantes se resignifican.

Para finalizar, la historia de T la ubicaría como una madre que rompe con el paradigma de la figura maternal, que tiene su anclaje en la creencia de cierto innatismo en el cuidado incondicional de los hijos, pero ¿no es acaso el reconocimiento de sus propias dificultades, un acto de protección? ¿La "entrega" de su hija la posiciona desde la transgresión del ideal materno o del cuidado por esa beba? ¿Acaso importa más el cumplimiento de dicho ideal que la preservación de esa niña, que tiene una progenitora que no puede, no que no quiere?

Los relatos de T. nos posibilitaron dar cuenta de qué era aquello que se le jugaba en cada encuentro con su hija, cómo se vio imposibilitada de sostenerlos, a medida que se reactualizaba su propia historia.

Pareciera que entre Hera y Eurínome, hay un universo de Ts.

Referencias Bibliográficas:

Fernández, A.M. (1993). La Mujer de la Ilusión. Buenos Aires: Paidós.

Gerez Ambertín, M. (2012). La función materna y sus paradojas: la grieta entre madre y mujer. Actualidad psicológica, 412, 2 – 4.

Gomel, S. (1997). Transmisión generacional, familia y subjetividad. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Minnicelli, M. (2010). Infancias en estado de excepción: derechos del niño y psicoanálisis. Buenos Aires: Noveduc.

Minnicelli, M. (2013). Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Montes, C. (2013). Hijos del viento: Las representaciones de la madre subversiva. Manuscrito inédito, Jornadas Abiertas de la Cátedra Psicología Jurídica: Subjetividad, Acto Jurídico Y Derechos Humanos. Facultad de Psicología, UNMDP.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En: Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

La temprana infancia: entre las prácticas de gobierno y las prácticas de la cultura

Vivian Lissette Ospina Tascón

Resumen

El orden social contemporáneo, y, en particularmente, Latinoamérica, ha vivido transformaciones importantes a nivel macro social y en las dinámicas culturales que inciden en la configuración de las formas de ser infante en sus sociedades. También han surgido cuestionamientos y reordenamientos al interior de las comunidades académicas y las disciplinas, en torno las formas de construcción de conocimiento en el campo discursivo de las infancias (Chávez & Vergara, 2017; Baquiro, 2012; Marin-Díaz & León-Palencia, 2018).

Esta ponencia presenta una apuesta investigativa que tiene como horizonte más próximo re-enmarcar y contribuir al debate de un hecho global: la asistencia cada vez más temprana de los niños pequeños a instituciones de cuidado y educación en el mundo, y particularmente, en Colombia.

Este texto, sitúa la necesidad de ampliar la discusión sobre la perspectiva de análisis del gobierno de la infancia y las nuevas agendas investigativas que se configuran de cara a este fenómeno en momentos cada vez más tempranos de la vida, dado que se ponen en juego nuevos debates y tensiones como las que se generan entre las prácticas de gobierno, derivadas de lineamientos y políticas globales.

Uno de los elementos de carácter sociocultural que se ponen en juego y que ha comenzado a ser estudiado, es la configuración de las relaciones Estado-Familia (Magistris, 2016), y la incidencia de las prácticas de gobierno, y en general sobre el fenómeno de gobierno de la infancia, en la configuración de diversas formas de ser adulto. Esta ponencia señala algunos elementos encontrados a partir de un trabajo de investigación acción llevado a cabo con maestras del nivel sala cuna en la ciudad de Cali.

El segundo elemento que busca señalar relevante es la necesidad de generar investigaciones de corte local y con impacto en las comunidades, particularmente en contextos de diversidad cultural, que corren el riesgo de ser ampliamente atropellados por las prácticas de gobierno. Se presenta el contexto de las comunidades indígenas en Colombia, y especialmente, la condición que enfrentan las comunidades indígenas en situación de desplazamiento forzado a las ciudades, haciendo énfasis en la ciudad de Cali (Ospina, Calderón, Quintero, Cantor, Villalobos, 2018).

El trabajo busca advertir potenciales riesgos que enfrentan estas comunidades al introducirse en prácticas propias del fenómeno de institucionalización de la infancia temprana, y también la necesidad de indagar sobre los focos de resistencia cultural que pueden hacer posible que no se introduzcan en formas de subjetivación gobernables propias del modelo occidental y que más bien puedan permitir pensar otras formas de la subjetivación temprana, alternativas, a las que históricamente produce el formato escolarizado.

Desarrollo

El orden social contemporáneo, y particularmente en Latinoamérica, ha vivido transformaciones importantes a nivel macro social y en las dinámicas culturales que inciden en la configuración de las formas de ser infante en sus sociedades. Entre 1990 y 2008 se reportan grandes reducciones de hogares nucleares biparentales. De manera cada vez más frecuente se encuentra en los contextos urbanos que en las familias nucleares ambos padres trabajan por largas jornadas, y existen porcentajes importantes de madres cabeza de hogar, en general familias con menos posibilidades de relevar los cuidados tempranos a otros miembros (CEPAL & CELADE, 2014).

Las dinámicas de crianza, las filiaciones tempranas e inscripciones culturales, en el escenario moderno, dieron lugar a ciertas formas de la intersubjetividad, de la subjetivación temprana y de la configuración infantil en las que el establecimiento de relaciones privilegiadas, vínculos primarios, el deseo materno, las parentalidades intuitivas, interacciones tempranas y relaciones de apego, fueron ampliamente estudiadas por diversos enfoques de la disciplina psicológica y el psicoanálisis.

Lo propio de la escena moderna fue la delimitación de una vida privada, en la cual la intimidad y una forma de cotidianidad ligada a la misma, dieron lugar a ciertos moldeamientos y particularidades en el establecimiento del lazo social. Existen discrepancias respecto a la tesis sobre las continuidades o discontinuidades del sentimiento frente a la infancia en distintos momentos de la historia. Como lo señalan Marín-Díaz y León-Palencia (2018), o bien desde la perspectiva de Ariés (1987) en torno a comprender el sentimiento hacia la infancia como una expresión

moderna de ciertos sectores sociales, o como lo plantea Pollock (1990), para quien lo que se transforma en la modernidad es el modo en como los padres cumplen su papel dentro de las formas definidas por las sociedades, mas no nuevos afectos y modos protectores hacia los niños más pequeños.

Lo que sí es claro es que, durante la segunda mitad del siglo XX, el escenario para la investigación en el cual se desplegaron prácticas y modos relacionales (al menos en contextos urbanos) que favorecen la constitución temprana de los niños más pequeños fue el familiar, los actores principales de las investigaciones, padres y madres, y la unidad de análisis, las interacciones, intercambios e investimientos propiciados.

La escena contemporánea registra una transformación en la configuración de este orden, caracterizado por procesos de subjetivación tempranos favorecidos en estos espacios familiares y comunitarios, y tardíamente por el ingreso a la escuela. En el contexto mundial se reporta que en la última década más del 40% de los niños se inscribieron en programas de cuidado institucional temprano (UNESCO, 2012). Bernal (2014) señala que en Colombia hay cerca de 3,2 millones de niños menores de 5 años, de los cuales 2,4 millones están en condiciones de vulnerabilidad económica. Esto es relevante, ya que, en Colombia, en los estratos socioeconómicos más altos, los niños menores de dos años son cuidados en casa, mientras que en los estratos 1, 2 y 3 los niños menores de dos años asisten más a programas ofrecidos por parte del Estado (Bernal, 2014).

Ospina, Calderón y Packer (en prensa), proponen pensar la asistencia temprana a escenarios educativos como un fenómeno de institucionalización temprana de la infancia, lo que implica poner acento sobre los elementos de orden político, social y cultural que lo atraviesan y no solo en el posible impacto sobre el desarrollo de los infantes. Especialmente, porque encuentran que estos fenómenos de institucionalización se configuran como la alternativa mejor ponderada por lineamientos internacionales como los de la UNESCO (2012), en los que la preocupación central se sitúa en la formación cada vez más temprana de competencias emocionales, cognitivas, y en general, por una perspectiva sobre el desarrollo de los niños, que los conducirá a futuros procesos de escolarización. Los autores señalan cómo estos lineamientos, a su vez, reposan sobre perspectivas epistemológicas y de construcción de conocimiento exclusivamente disciplinares, donde se excluye la discusión sobre la subjetivación de la infancia, el lugar constitutivo de la cultura en la misma, y las relaciones de poder que atraviesan el escenario institucional.

El fenómeno contemporáneo de la institucionalización temprana está atravesado especialmente y de manera directa por fuerzas que no se despliegan de la misma manera en los contextos familiares y comunitarios. Si bien se ha estudiado cómo en la configuración social de la infancia moderna e incluso de la contemporánea, participa la fuerza de los discursos expertos (medicina, pedagogía, psicología), al restituir una idea de lo que debe ser el infante y al configurarse como referentes de autoridad científica, se establecen como figuras de saber-poder, que a su vez ejercen influencia sobre las prácticas de padres y madres (Marin-Díaz & León Palencia, 2018; Jiménez, 2012).

Esta transformación en Latinoamérica, en el marco de una tendencia macrosocial civilizatoria, ha sido pensada como un proceso de infantilización y pedagogización de las sociedades (Sáenz, 2007). No obstante, el hecho de que los niños asistieran tardíamente a la escuela daba un margen importante para el despliegue de saberes culturales y populares durante los primeros años de la vida de los niños, que ejercían un contrapeso o producían tensiones frente a los discursos expertos.

Ospina, Calderón y Packer (en prensa) refieren necesario considerar en la agenda de investigación, la perspectiva de gobierno de la infancia. Esta perspectiva señalada en el campo de los nuevos estudios sociales de la infancia (Kehily, 2004; Baquiro, 2012), remite a pensar que en la vida institucional en la cual transcurren las cotidianidades tempranas de los niños, se sitúa una diversidad de actores sociales, ya no solo las familias. Adicionalmente, coexisten diversos discursos disciplinares, lineamientos internacionales, nacionales, y locales, y una dimensión de prácticas de gobierno y otra de prácticas culturales provenientes de saberes populares, así como otras de prácticas pedagógicas ancladas en saberes disciplinares.

Cuando los niños más pequeños crecen al interior de instituciones educativas, de cuidado, centros de desarrollo infantil estatales, no solo hay cuestiones pedagógicas por dirimir, también hay cuestiones del orden de la gubernamentalidad, y por tanto, del direccionamiento de la conducta de los otros (Foucault, 2007), y el biopoder y todas aquellas tecnologías de poder disciplinarias y de regulación de la vida (Foucault, 2000) de por medio, que, de no ser objeto de reflexión por parte de los profesionales, se incorporan en la agenda cotidiana y son objeto de apropiaciones y naturalizaciones por parte de los diversos actores sociales que acompañan a los niños, con el riesgo de atropellar la posibilidad de gestar condiciones para que los más pequeños habiten una experiencia infantil.

La gubernamentalidad está implicada con las tácticas, prácticas e instrumentos de gobierno (Foucault, 2007), y

su respectiva afección sobre los modos de ser, vivir y vivirse de los sujetos, y en virtud de dicha afección, es necesario generar debate e investigación permanente sobre los alcances y efectos de estas prácticas gubernamentales sobre la vida de los sujetos. En el caso de la vida institucional, se hace necesario reconocer los constreñimientos que la gubernamentalidad ejerce sobre el rol profesional de los diversos actores implicados. La práctica discursiva y no discursiva de los diferentes profesionales en las instituciones se encuentra atravesada por esta dimensión gubernamental, lo que hace necesario estudiarla, especialmente, en consideración de que las prácticas de gobierno dejan campo para el ejercicio de la libertad de los sujetos (Castro-Gómez, 2010).

Como señalan Valverde & Levi (2006), las prácticas de gobierno no borran ni desaparecen la capacidad de agencia ni la capacidad de compromiso con la resistencia, pero sí están implicadas con el cultivo de formas específicas de la subjetividad. Resulta muy importante estudiar esto último, tanto en la vía de la necesidad de identificar cómo muchas prácticas institucionales son en sí mismas prácticas de gobierno, y no ingenua y neutralmente la mejor forma y la única de gobernar, y, de otro lado, la pregunta sobre si es una lógica de gobierno la que requieren las infancias, y, asimismo, los efectos que sobre las formas de ser infantes tienen estas prácticas de gobierno.

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los aspectos a problematizar hace parte del hecho de asumir la infancia como población; el énfasis puesto en el gobierno de poblaciones, como bien lo señaló Foucault (2007), privilegia la direccionalidad de la conducta. Los saberes de Estado en relación a la población, sus comportamientos, consumos, demografía, dirá Foucault (2006), tienen como objeto la población como campo de intervención y, en esta vía, la familia se torna un instrumento de gobierno y es objeto de múltiples intervenciones. La preocupación de la infancia como población difiere de la inquietud del infante como miembro de una comunidad. Esta última lógica no se inquieta, entonces, por la subjetivación en relación a las metas de desarrollo económico de una nación, sino por la subjetivación en relación al lugar social y a la integración cultural de cada infante.

La gubernamentalidad se sostiene sobre prácticas de saber, y estas prácticas se suelen poner en escena como juegos de verdad a través de los cuales se ejerce poder. En el caso de la institucionalización temprana de la infancia, resulta importante poner de relieve este ejercicio del poder, especialmente el que se ejerce cotidianamente sobre las vidas de los infantes, en tanto el discurso profesional puede potencialmente implicarse en el ejercicio del poder sobre las poblaciones a través de la evaluación de la eficacia o fracaso de los programas, a través de la implementación de las políticas y también a través de la generación de discursos sobre lo que es y debe ser un infante, especialmente, cuando dichos discursos se asientan sobre generalizaciones en torno al modo de vida y las moralidades en algunas comunidades y estratos sociales, sin que esto se haga visible.

La orientación al reconocimiento y análisis de cómo son gobernados los niños favorece la emergencia de otras preguntas que permiten reconocer la complejidad del escenario. El punto de partida no es la desvalorización de las intervenciones estatales, o la asunción de que estas se orientan exclusivamente en una dirección vertical hacia los gobernados. Esta orientación puede advertir de los riesgos que supone asumir la responsabilidad social con la infancia como un asunto exclusivo de atención o intervención donde lo que prevalece es la regulación de la vida antes que la pregunta por la vida misma o las diversas formas de la vida y su cuidado.

Magistris (2016) señala que de manera tradicional el estudio del gobierno de la infancia ha sido abordado desde la perspectiva del control social duro. Sin embargo, enfatiza la importancia de reconocer otras líneas más invisibles del poder o de respuesta al poder, por lo que se hace necesario reconocer los actores en los escenarios sociales, las prácticas y saberes que despliegan o, como lo abordan Cerletti y Santillán (2015), con el foco puesto sobre la forma en que los lineamientos nacionales y globales son tensionados, apropiados en los escenarios locales.

El conocimiento local como fuente de otros interrogantes sobre las formas contemporáneas de la constitución temprana.

Abordando el campo de la temprana institucionalización de la infancia se han llevado a cabo en Cali, Colombia, dos trabajos de investigación y uno en curso, con diversos abordajes, que han permitido reconocer la necesidad de interrogar las formas contemporáneas de la subjetivación temprana y las nuevas y crecientes complejidades de la relación que se establece entre el Estado a través de sus instituciones, y las familias y comunidades.

Cantor, Ospina y Guerrero (2017), a partir del estudio de los modos relacionales instaurados en dos salas cunas de la ciudad de Cali, encontraron que los procesos de agenciamientos tempranos de los niños tienden a ser obstaculizados en términos generales por formas particulares de la subjetivación del adulto-educador, que, en un contexto institucional, se invisten de saberes pedagógicos que tensionan formas espontáneas de establecer

relaciones con los niños, y que probablemente en otros contextos tendrían otras posibilidades, incluso más de carácter intuitivo.

Ospina, Calderón, Quintero, Cantor y Villalobos (2018), a partir de una investigación acción con trece educadoras del nivel sala cuna en la ciudad de Cali, ofrecen un seminario a partir del cual invitan a las educadoras como sujetos de saber, a pensar otras dimensiones de su lugar profesional. Como algunos aspectos interesantes en el proceso, las educadoras pueden reconocer las complejidades de su identidad profesional en tanto la tarea de maternaje, a diferencia de las interacciones espontáneas en escenarios familiares, se encuentra atravesada por constreñimientos, funcionamientos, y demandas propias de los lineamientos, que generan conflictos de manera permanente.

Algunos de los elementos más conflictivos para las maestras provienen de las demandas propias de las prácticas de gobierno tales como las exigencias de planeación, seguimiento, prácticas de salubridad, o higiene, entre otras, que las educadoras refieren que inciden en la mecanización de su quehacer cotidiano. Uno de los aspectos más relevantes de esta investigación consistió en reconocer que una de las fuerzas de mayor resistencia en las educadoras estaba configurada por la legitimación de los saberes culturales y populares, antes que los saberes disciplinares.

Uno de los interrogantes que emerge producto de las anteriores investigaciones es la forma en la cual los diversos actores sociales que participan de la constitución subjetiva de los niños tempranamente, configuran a su vez su lugar profesional, en tensión o cobijado por completo por procesos, estrategias y técnicas de gubernamentalidad. Desde esta perspectiva, se asume una nueva investigación que busca entrar en diálogo intersectorial, entre comunidades, instituciones, entidades gubernamentales, con el foco puesto en la perspectiva teórica sobre el gobierno de la infancia, y partiendo del reconocimiento del conocimiento de la condición de diversidad cultural no solo del país, sino propiamente de la ciudad. Cali es una de las ciudades de Colombia donde converge en mayor medida el fenómeno de la pluriculturalidad, particularmente porque en las últimas décadas han llegado a la ciudad al menos diez grupos de comunidades indígenas desplazadas por procesos de conflicto armado (Ospina, Calderón y Packer, en prensa).

Uno de los principales elementos a considerar, y que hemos reconocido en nuestro trabajo de campo preliminar, es que las comunidades indígenas colombianas suelen tener como eje de la organización social la colectividad y la dinámica comunitaria y no solo la familiar, y por tanto sus procesos de subjetivación en territorio están mediados por saberes ancestrales, prácticas culturales y comunitarias. Son otros actores sociales como sabedores, parteras, curanderos, mayores, quienes participan de las decisiones y prácticas, y es el territorio el escenario de la crianza, antes que la vida institucional tal y como la conocemos en modos culturales más occidentalizados.

Una vez que los miembros de estas comunidades indígenas viven procesos de desplazamiento hacia la ciudad de Cali reclaman modos de atención para sus niños y el municipio atiende dicha solicitud desde la perspectiva institucional, con la necesidad de crear nuevos lineamientos que permitan orientar con una perspectiva intercultural el funcionamiento de este proceso de institucionalización. Reconocemos la necesidad de construir una agenda de investigación que permita interrogar el campo de tensiones que puede emerger en modos de atención configurados bajo lógicas, racionalidades y prácticas orientadas a la gubernamentalidad, y los resquicios y posibilidades que podrían emerger para que los modos de la cultura propios de las comunidades se desplieguen como favorecedores de modos de subjetivación alternativos a los modos institucionalizados.

Lo que se hace claro reconocer, en la escena contemporánea, es que necesitamos hacernos de nuevas formas de mirar y de producir conocimiento para comprender las formas en que los niños más pequeños están teniendo posibilidades subjetivantes y de inscripción cultural, y no solo experiencias de regulación y control. De ahí que se haga necesaria la pregunta por las nuevas formas de relación entre el Estado, la sociedad y la comunidad de profesionales y académicos.

Referencias Bibliográficas:

Cantor, J; Ospina, V; Guerrero, P (2017). Trayectorias de agenciamiento de niños menores de dos años: una propuesta para el análisis de interacciones cotidianas en contextos de cuidado. Psicología desde el Caribe, 34 (3), 219-229.

Baquiro, J. (2012). Condición infantil contemporánea: Hacia una epistemología de las infancias. Pedagogía y Saberes, 37, 73-87.

Bernal, R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia. Cuadernos Fedesarrollo, 51, Colombia.

Castro-Gómez, S. (2010) Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Cerletti, L. & Santillán, (2015). Sobre las formas "correctas" de ser familia: lineamientos hegemónicos y prácticas cotidianas en torno a la crianza y educación infantil. 4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires. [En prensa].

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía CELADE (2014). Notas de Población 99. Santiago de Chile. Recuperado de www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37632/np99011037_es.pdf?sequence=1

Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978). México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979). México: Fondo de Cultura Económica.

Jiménez, A. (2012). Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital.

Kehily, M. (2004). Understanding childhood: An introduction to some key themes and issues. En: Kehily M. (Ed.). An introduction to childhood studies. Maidenhead: Open University Press.

Magistris, G. (2016). El gobierno de la infancia en la era de los derechos (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Marín-Díaz, D & León-Palencia, A. (2018). Infancia. Balance de un campo discursivo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ospina, V., Calderon, T., Quintero, M., Cantor, J., & Villalobos, M. (2018). Tensiones y debates sobre el rol del educador del nivel maternal. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Ospina, V; Calderón, T; Packer, M (en prensa). Interculturality or goverment of childhood? Challenges of indigenous child care in Colombia.

Saenz, J. (2007). La escuela como dispositivo estético. En G. Frigerio & G. Diker (comp), Sobre impresiones estéticas (pp.73-86). Buenos Aires: Del estante editorial.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). EFA global monitoring report: Expanding equitable early childhood care and education is an urgent need. Paris: UNESCO. Retrieved from www.unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216038E.pdf

Valverde, M., & Levi, R. (2006). Gobernando la comunidad, gobernando a través de la comunidad. Delito y Sociedad, (1)22, 5-30.

Vergara, A; Chávez, P. (2017). Ser niño y niña en Chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos. Santiago de Chile: Ceibo Ediciones.

La transmisión intergeneracional en las nuevas configuraciones culturales.
Del pacto mosaico al contrato intergeneracional

Gloria Diana Rossi

Resumen

En este trabajo se presentan los avances de un proyecto de investigación en curso, radicado en la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Psicología y del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario, cuya directora es la Lic. Cristina Wheeler.

Hemos puesto énfasis en la elucidación de la compleja trama de relación singular–colectiva, en cuanto a los efectos del pasaje del pacto mosaico al contrato intergeneracional en las nuevas configuraciones culturales, y su incidencia en los proyectos identificatorios y las estrategias de los adolescentes en relación a sus elecciones académicas.

Nos hemos formulado distintos interrogantes que organizan nuestra investigación: ¿De qué manera son escuchados los discursos de los adultos frente a las exigencias de las nuevas configuraciones culturales? ¿Cuáles son los referentes actuales en los que se basan los adolescentes para producir su proyecto identificatorio? ¿Hay una sustitución del "pacto intergeneracional mosaico" por el "contrato intergeneracional"? ¿Cuáles son las referencias identitarias que conforman el entramado del proyecto? ¿Cuál es la valoración de los adolescentes respecto del esfuerzo y el trabajo de las generaciones que los precedieron? ¿Cuáles son los ideales, los modelos identificatorios y las prohibiciones que les proponen los discursos de los adultos? ¿Cuáles son las nuevas modalidades de constitución subjetiva de los adolescentes? ¿Cuál es la manera más adecuada para intervenir en las prácticas profesionales de orientación vocacional, en estas nuevas configuraciones culturales?

Fundamentacion teórica

Abordar los puntos de tensión en las modalidades subjetivas y la determinación histórico singular de la elección académica refiere al modo en que se tramitan —en el plano de la producción de subjetividad en los adolescentes— la escucha de los ideales y mandatos de los discursos adultos. En el pasaje de las sociedades posfigurativas a las prefigurativas, estos discursos funcionan como referentes de las proyecciones y anticipaciones subjetivas en la construcción de un proyecto identificatorio.

En todo proceso de elección académica se juega en el sujeto la puesta en acto, por vía de los procesos identificatorios singulares, la tramitación de la impronta de los universos simbólicos paterno y materno en relación a los procesos, fantasías, fracasos, valores, prejuicios, detenciones, etc., que son atravesados por las figuras paternas, de elección, los cuales se inscriben en el proceso de transmisión e inscripción filiante en la cadena generacional.

Presentación

A menudo los hijos se nos parecen...
con eso nos dan nuestra primera satisfacción…
Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma,
con nuestros rencores y nuestro porvenir…
Nos empeñamos en dirigir sus vidas
sin saber el oficio y sin vocación.
Les vamos trasmitiendo nuestras frustraciones
con la leche templada
y en cada canción…
Nada ni nadie puede impedir que sufran,
que las agujas avancen en el reloj,
que decidan por ellos, que se equivoquen,
que crezcan y que un día
nos digan adiós.

Joan Manuel Serrat, Esos locos bajitos

Este trabajo presenta los avances en un proyecto de investigación que continúa la misma línea de otros proyectos ya finalizados y aprobados. Sus objetivos son:

Generales

- Abordar, en el orden de determinación directa e indirecta de la elección académica, los efectos del pasaje del "pacto mosaico" al "contrato intergeneracional", y su incidencia en los proyectos identificatorios y las estrategias de los adolescentes en relación a sus elecciones académicas.
- Analizar en el orden de determinación directa e indirecta de la elección académica, los procesos de transmisión intergeneracional en las nuevas configuraciones culturales, y su incidencia en los adolescentes.
- Indagar en el orden de determinación histórico-singular de la elección académica, el modo en que se tramita la escucha de los ideales y mandatos de los discursos adultos como referentes de las proyecciones y anticipaciones subjetivas en la construcción de un proyecto identificatorio.
- Caracterizar los puntos de tensión generados en las modalidades subjetivas por los nuevos modos de configuración cultural en relación a la apuesta anticipatoria de las elecciones académicas.

Específicos

- Aportar a la construcción del corpus de saberes que conforme la fundamentación epistemológica y teórica de un paradigma crítico en orientación vocacional que enriquezca las intervenciones desde las prácticas profesionales del psicólogo.
- Transferir la producción teórica de las investigaciones a la docencia de grado y posgrado de educación superior universitaria, de modo que contribuya a la formación profesional de los futuros graduados, en el área de la orientación vocacional.

Introducción

Presentamos los avances de un nuevo proyecto de investigación en curso, en el cual hemos puesto énfasis en la elucidación de la compleja trama de relación singular–colectiva, en cuanto a los efectos del pasaje del "pacto mosaico" al "contrato intergeneracional" en las nuevas configuraciones culturales, y su incidencia en los proyectos identificatorios y las estrategias de los adolescentes en relación a sus elecciones académicas.

La pérdida de referencias fundamentales en el proceso de socialización secundaria en la adolescencia, que implica el pasaje de la escena familiar al campo de lo social, genera una crisis en la función de transmisión intergeneracional, en cuanto a la (im)posibilidad de donar a las nuevas generaciones recursos y posibilidades que permitan el despliegue de estrategias para afrontar la producción de un proyecto identificatorio. Desde una mirada pedagógica, Mariano Narodoswky (2016), plantea que:

> La asimetría entre adultos y niños/adolescentes es la que permitía dotar de sentidos determinados a la emancipación ya como adulto, pero no como cualquier adulto, sino acoplado a la imagen del "modelo" al que fue subordinado. Este es el mecanismo central (...) del funcionamiento de nuestra postmodernidad postfigurativa. Es evidente que "seguir el ejemplo" de los adultos (...) es la práctica de crianza asimétrica por antonomasia (p.66).

Según el análisis que realiza este autor, basado en los conceptos de Margaret Mead, el pasaje de la sociedad postfigurativa a la sociedad prefigurativa ha representado modificaciones muy profundas en las relaciones intergeneracionales, las cuales han incidido no solo en la relación con la autoridad, sino también en los modos de vinculación entre generaciones, que poseerían un carácter más simétrico y de negociación permanente.

> En la tradicional cultura posfigurativa, el valor supremo era la experiencia acumulada a lo largo de la vida. El adulto era el encargado de transmitir los conocimientos de una generación a otra para que la cultura se perpetuara (...) En la actualidad, ya no se trata de la experiencia, sino de manejarse en la inmediatez por parte de aquel que logra dominar el medio cambiante en el que estamos inmersos. En esta cultura prefigurativa lo importante ya no son las arrugas que marcan el paso del tiempo. Por el contrario, lo esencial es borrar toda marca que el tiempo nos ha dejado para exhibir (cual trofeo) nuestra vida "juvenilizada" (Narodoswky, 2016, p.66).

Continúa Narodowsky:

> …no solo los hijos "no obedecen" la tradición laboral o profesional de los padres; en muchos casos ni siquiera hay algo para obedecer, ya que los viejos oficios han directamente desaparecido y el trabajo futuro es virtualmente una incógnita, por lo que el padre no tiene ya mucho para guiar a un hijo quizás menos desorientado que su progenitor. Algunos autores van más allá y predicen que el trabajo futuro deberá ser "inventado" a partir de unas pocas e imprecisas pistas que brinda el presente. En otras palabras, no se respetan tradiciones, porque de hacerlo se caería en la más absoluta inoperancia, irrelevancia y obsolescencia (…) La idea de continuidad profesional en el campo intrafamiliar, por ejemplo, se torna prácticamente inviable. Las tradiciones gremiales desaparecen por el peso radical de lo actual y del cambio tecnológico y no hay manera de predecir el futuro, ni tan siquiera a veces el futuro inmediato, para no pocos campos del saber. De tal modo la vieja continuidad gremial sin fisuras entre una generación y la siguiente se reserva a unos escasos ámbitos muy tradicionales que subsisten a duras penas en la nueva postmodernidad prefigurativa (…). Es que sacrificarse por los más chicos remite necesariamente a una apuesta por el futuro, la construcción o al menos la referencia a un futuro mejor. ¿Pero qué certeza tiene nuestra cultura prefigurativa de que el futuro será mejor? Más aún, ¿qué probabilidades hay de que un futuro mejor vaya a aceptar las tecnologías, los valores y las normas con los que ahora los estamos educando y por los que ahora nos estamos sacrificando? Las abismales diferencias en una cultura prefigurativa entre la percepción del ahora y la proyección del después desalientan toda forma tradicional de sacrificarse: es como ahorrar hoy en una moneda de la que ni siquiera tenemos certeza de si habrá de ser de curso legal el día de mañana (2016p.78).

Del pacto mosaico al contrato intergeneracional: puntualizaciones conceptuales

En el abordaje que realiza de las relaciones intergeneracionales, Eva Giberti propone como clave de análisis diferenciar dos ideas importantes: contrato y pacto. Esta diferenciación le permite sostener la presencia de un cambio cualitativo en las generaciones jóvenes con respecto a la valoración de las generaciones que los precedieron. Al respecto señala:

> La dimensión o el concepto de lo intergeneracional depende del reconocimiento del pacto histórico, pero los jóvenes y los padres han modificado o deslizado los ejes del pacto (que se refiere al vínculo impregnado por las señales del respeto entre ambas generaciones), lo que significa que el cuarto mandamiento: "Honrarás a tu padre y a tu madre" no necesariamente es entendido por los padres como podría haberlo sido en el siglo XXI, ni es acatado por los jóvenes como lo fue siglo atrás (Giberti, 2001, p.82).

A los efectos de profundizar estas cuestiones, retomamos la formulación de Giberti, quien diferencia, además, el concepto de "pacto mosaico intergeneracional" del de "contrato intergeneracional", en un intento de arrojar alguna luz sobre estas cuestiones que nos inquietan, dado que consideramos que estas dos nociones son sumamente fructíferas para articularlas en relación a los modos en los que los adolescentes tramitan sus elecciones vocacionales:

> El nuevo punto de inflexión reside en la propuesta de contrato intergeneracional: el contrato está regido por la reciprocidad y la equivalencia entre ambos términos, reconociendo las diferencias que los caracterizan, pero no exclusivamente por la verticalidad ceñida a la dinámica generacional cuyo discurso afirma: los jóvenes deben obedecer a los mayores. Esta es la pretensión irrestricta que propicia el pacto entre dos personas en relación asimétrica, designada como tal por el polo hegemónico (Giberti, 2001, p. 82).

Giberti sostiene la hipótesis de que en las últimas décadas se ha producido un pasaje o sustitución del pacto intergeneracional por lo que denomina contrato intergeneracional:

> No solo asistimos a una transformación semántica del pacto en contrato, sino que hoy en día están dadas las condiciones para que pensemos en contrato entre generaciones,

según los lugares y los posicionamientos de los jóvenes actuales quienes, sabiéndose vulnerables, generaron otras respuestas y otras propuestas. De este modo, contribuyeron al pasaje del pacto al contrato, el cual permite formalizar una unidad procesadora del tema que nos ocupa. La transformación —y no solo el pasaje— de pacto en contrato nos conduce a la idea de equidad que sobrepasa el mandato jurídico (ex dura lex), y propone revisar las relaciones entre quienes no son iguales ante la ley. O sea, se transforma el pacto en contrato al comprender que los jóvenes, asociados a la definición de pacto, estaban obligados a privilegiar obediencia. En cambio, el contrato demanda la presencia de dos personas descriptivamente equiparables (Giberti, 2001, p.82).

Metodología

Adoptamos, desde el paradigma interpretativo, el abordaje de nuestro objeto de investigación con una estrategia metodológica cualitativa–cuantitativa. Hemos profundizado el abordaje de las tensiones generadas por las transiciones del mundo de la escuela media a la elección de un proyecto laboral–académico.

Hemos abordado el análisis de las representaciones de los adolescentes, lo cual nos permitirá descifrar la multiplicidad de significaciones y sentidos singulares y colectivos que se intersectan en la producción del proyecto identificatorio de cada adolescente, en cuanto los efectos del pasaje del pacto mosaico al contrato intergeneracional, y su incidencia en los proyectos identificatorios y las estrategias que despliegan los adolescentes en relación a sus elecciones académicas.

Conclusiones (in)conclusas…

Pensamos que estas nuevas configuraciones culturales se caracterizan por la pérdida de referencias fundamentales en el proceso de socialización secundaria en las adolescencias, durante el pasaje de la escena familiar al campo social, lo cual genera una crisis en la función de transmisión intergeneracional. Consideramos que, dada lo obsolescencia de las referencias adultas ante este mundo complejo, esto produce una severa (im) posibilidad (quizás no de todo el universo representacional posible) de donar a las nuevas generaciones recursos y posibilidades que permitan el despliegue de estrategias para afrontar la producción de un proyecto identificatorio.

Referencias Bibliográficas:

Giberti, E. (2001). Contrato y pacto intergeneracional. Los jóvenes frente a sus padres. Jóvenes. Revista de Estudios sobre la juventud. Edición Nueva época, año 5, N° 13. México.

Narodoswky, M. (2016). Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de mayores. Buenos Aires. Editorial Debate.

Modos del desamparo en la infancia: la responsabilidad parental en cuestión

María Daniela Sánchez

Resumen

El objetivo de este trabajo es pensar algunas situaciones vinculadas con los modos que adopta el desamparo en la actualidad. En primer lugar, se desarrollan aspectos relacionados con los riesgos que enfrenta la intervención del profesional en el campo escolar cuando, en la consulta por situaciones que obstaculizan a los niños el tránsito por la escolaridad, nos encontramos cada vez con mayor frecuencia ante contextos de alta vulnerabilidad social que impactan significativamente en las problemáticas que allí se producen. En esos casos, observamos que el profesional suele quedar inhibido por la densidad de los sucesos que se le presentan o precipita un hacer producto de un desconocimiento o de un modo peculiar de entender la responsabilidad de las partes en los hechos en juego.

Luego, el escrito se orienta a profundizar alrededor de la figura de desamparo que se instaura en la actualidad en torno a los niños que quedan apresados por los modos arbitrarios de pensar la responsabilidad parental. Para ello se ponen en tensión las recientes legislaciones que han producido avances al respecto, con recortes extraídos de la práctica cotidiana que llevamos adelante en el Servicio de Atención Psicopedagógica en el Centro Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, con el fin de mostrar que aún subyace un ideal sobre un sistema que permitiría prevenir el desamparo de los grupos de riesgo que se acrecientan en la infancia.

La dirección del dispositivo de trabajo implementado en el marco del mencionado servicio, apuesta a hacer lugar al síntoma y a lo real atendiendo a las formas en que se presentan, y posibilitando la emergencia de lo singular en cada uno de los sujetos que llegan a la consulta.

Finalmente, se explicitan algunas consideraciones en torno al concepto de Ley, su eficacia simbólica y la relación directa de esta con las vicisitudes subjetivas que atraviesan los sujetos para "hacerse padre, madre, hijo".

Desarrollo

En la práctica que llevamos adelante desde el Servicio de Atención Psicopedagógica nos encontramos frecuentemente con cuestiones clínicas que remiten a los efectos en los sujetos del modelo económico liberal, con sus secuelas de pobreza, marginación, exclusión, desocupación, no cuestionamiento; situaciones donde la relación con el Otro toma una arista social. Así, tanto en los niños como en los adultos que los acompañan encontramos además de un "desamparo social", producto de las situaciones nominadas anteriormente, un "desamparo" que nos remite a las dificultades de alojamiento en el Otro, a una falta de deseo, a una falta de lugar.

Es necesario, entonces, abrir las coordenadas de lo real, develar la estructura en la que están insertos los adultos, con el fin de hacer lugar a los modos particulares de cada uno para arreglárselas con ese Otro y su goce, interviniendo en consecuencia y, por otro lado, devolverles un espacio para afirmar su deseo. Y en relación a los niños, tomando palabras de Zelmanovich (2003), debemos

> pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que, al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla.

En este contexto, solemos tropezar con algunos riesgos. Uno de ellos es el de quedar inhibidos por la densidad de la situación social. Allí, el sujeto es ubicado como víctima, como incapaz de registrar las determinaciones inconscientes que lo llevaron a "implementar" esos modos de arreglárselas con el Otro, su lugar en el deseo del Otro: "¿Qué va hacer esta mamá si es víctima de violencia? ¡Y además no tienen ni para comer!"; "A este papá le faltan recursos para hacerse cargo de él mismo, ¡¿qué va poder con la niña?!".

Aquí el imperio de la pobreza extrema, la dimensión que separa a los sujetos de los ideales de la cultura, la pregnancia de ideas vinculadas con la "falta de estímulos del ambiente", o lo que se considera carencia de intelecto, no permite reconocer el deseo del sujeto en la transferencia, lo que suele acarrear la dificultad de un tratamiento al pensar como "falta" de recursos o "precariedad" de recursos psíquicos, una negativa a hablar propia de quien necesita primero asegurarse de la presencia del otro antes de abrir alguna pregunta sobre su padecimiento. Justamente allí se trata de sostener un alojamiento en la escucha, sin dejarse perturbar por la crueldad de las historias que trascurren.

Otro de los riesgos proviene de una posición de desconocimiento del impacto atinente a las situaciones de vulnerabilidad social. Entonces, en el trabajo clínico se tiende a responsabilizar al sujeto, suponiéndole una decisión del ser allí donde prima la lógica segregativa del mercado. En estos modos de abordar la problemática, la "responsabilidad" es entendida como una "obligación", producto de una lectura que pretende un sujeto universal, genérico y que dando entidad a una capacidad (consciente) de aceptar las consecuencias de los hechos que le acaecen.

"Ella sabe que la nena lleva las tareas sin hacer, se lo dijimos muchas veces, pero no se preocupa"; "Él [refiriéndose al niño] se da cuenta de lo que hace y cuando le preguntás, o te dice que él no fue, o te da vuelta la versión echándole la culpa al compañero. Vos te das cuenta que está negando todo", dice una maestra exaltada al referirse a uno de los niños del grado.

Aquí responsabilidad y culpa se ordenan en una secuencia casi natural, porque si la primera está presente, se determina la segunda, y, en consecuencia, aparece la sanción o el castigo. Pero estos decires muestran, además de la ausencia o quiebre de esa pretendida continuidad, cómo ese lugar vacío producido se obtura por significantes provenientes de la ciencia: ADD, TEA, etc.

Avanzando, encontramos una posición que plantea las diferencias de clase desde una perspectiva del objeto y su falta, sin tener en cuenta que el no poder acceder a los objetos que ofrece el mercado, el quedar por fuera de los modos de goce de este momento de la cultura no produce un efecto de pregunta, de subjetivar la falta, sino, por el contrario, un efecto de desecho. Y aquí se torna sustancial no equivocar ese "lugar de desecho" en la estructura social, con una respuesta que el sujeto toma frente al Otro. Esto nos demanda cautela en los modos de intervenir, tener en cuenta que abordar por caso las vicisitudes que atraviesa un niño con dificultades para conectarse con los códigos escolares, requiere hacer lugar a la masividad y peso de los relatos sobre la patologización y medicalización de la infancia.

Volviendo al tema que nos convoca, consideramos que una figura del desamparo la constituyen esos niños que quedan como apresados de los modos arbitrarios de pensar la responsabilidad parental en la actualidad.

En nuestro país, desde la sanción de la Ley 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, hasta la puesta en marcha del reciente Código Civil y Comercial, se fueron produciendo importantes debates y, sobre todo, otras leyes que abogan por el efectivo cumplimiento de esos derechos y responsabilidades.

Asimismo, y en relación al cambio de lugar que los actores civiles han adquirido en las recientes normativas, consideramos que otro de los postulados centrales se plantea en torno al tema de la responsabilidad parental. Esta noción deroga la categoría de patria potestad, generando un importante desafío para padres y madres no convivientes, "poniendo en valor la responsabilidad de los padres y su deber de orientar al hijo hacia la autonomía" (Kelmajer 2015). Este sistema beneficia al grupo familiar, dado que en relación a los hijos les permite mantener el vínculo cotidiano con ambos padres y estos últimos siguen siendo responsables por igual hacia los hijos, pudiendo prescindir así de posteriores conflictos que se llevan luego a estrados judiciales por no cumplimentarse el régimen de comunicación previamente pautado, adquiriendo la ley un papel pedagógico y preventivo sobresaliente (Herrera, 2014).

Así, parece que, en esta nueva perspectiva, al hacer hincapié en el papel pedagógico y en la prevención, se intenta dar consistencia y captar la diversidad de situaciones relacionadas con el entorno familiar de los niños en la actualidad. ¿Qué representación de familia se consolida en esta idea? Pareciera que la existencia de la "familia" estaría estrechamente vinculada con las condiciones culturales de cada sociedad, porque estas le permiten producir mecanismos particulares para funcionar en las circunstancias que se le presentan (sean estas adversas o fortuitas).

Y en función de estos cambios, debemos pensar, entonces, en una responsabilidad compartida en torno a la crianza de los hijos, cuando por diversos motivos, la convivencia ha cesado o nunca se produjo. Es una idea que resalta el valor del compromiso de los adultos a cargo del niño y simboliza el respeto igualitario de ambos padres ante el niño.

Ahora bien, hasta aquí observamos cómo también en este modelo subyace un ideal en torno a un sistema que permitiría ¿reducir? ¿prevenir? el desamparo de los grupos de riesgo que se acrecientan en la infancia. De este modo, lo que antes el Estado parecía poder preservar —Código de Vélez Sarsfield (1869) y Ley del Patronato (1919) mediante— ahora parece materializarse en esta idea de la responsabilidad compartida. Consideramos que,

en ambos casos, pero fuertemente en este último "encarnada en actores concretos", opera el supuesto de que padre y madre deben querer compartir la crianza del niño, excluyendo situaciones, donde, por ejemplo, uno de los progenitores deja arbitrariamente por fuera al otro, obstaculizando al niño no solo la posibilidad de contacto sino hasta el extremo de negar su identidad.

Esas son historias que quedan por fuera de lo normado, historias silenciadas, pero no por ello invisibilizadas. Historias en las que claramente se visibiliza la diferencia semántica entre los términos "jurídico" y "judicial", porque si bien todas ellas se ajustan al derecho en tanto tal (iuridicus), no han ingresado o no pertenecen aún a la administración de la justicia (iudicialis) y por tanto a ser pasibles de tener o adquirir alguna instancia de juicio. En este sentido, Salomé (2008) expresa: "tal diferencia nos advierte de una distancia —ineludible— entre el orden jurídico por una parte, y las modalidades concretas e históricas con que opera, por otra", lo cual nos exige pensar que la eficacia de la ley depende de las vicisitudes subjetivas del sujeto en cuestión y de los modos que tome la intervención en función de los actores concretos, dado que estas situaciones provocan un alto impacto subjetivo en la vida de los progenitores y del niño.

Viñeta

J. tiene 9 años, cursa 4to. grado y desde primer grado presentó dificultades. Lo describen como distraído y solitario, solo se vincula con su hermano que concurre al 7mo grado. En relación a sus aprendizajes escolares, resuelve operaciones muy simples con soporte concreto. Su lectura es silabeante, con muchos obstáculos para pronunciar y expresarse, situación que la escuela considera como causal de la escasa vinculación del niño con los otros.

En una entrevista, la madre del niño comenta que J. es el más chico de sus tres hijos. Dice que él no fue buscado, pero "fue bienvenido": "No sé qué habrá sido para el padre, primero dijo que estaba contento, pero quizás mintió". Joaquín nace prematuro, a los 5 meses; la madre asocia ese momento con un hecho vinculado con el padre del niño: "También, a los 5 meses, el papá de Joaquín me fue infiel, lo encontré con otra... ¡Imaginen lo que pasé!, la angustia, discutimos, se fue de la casa. Sentí un dolor fuerte, me acosté y dormí. Al despertar estaba perdiendo líquido, por una fisura. Estuve tres días internada reteniendo a J., y tuve que tenerlo porque si no había riesgo de infección".

Considera que por esas situaciones J. creció "muy sobreprotegido", y rodeado de temores de los adultos: "No lo dejábamos ni caminar. Yo lo tenía todo mirado, como en una burbujita, teníamos miedo de que se quiebre"; y la inquieta no haber celebrado ciertos aprendizajes del niño porque una mirada de inestabilidad primaba sobre él: "No podíamos darnos el gusto de festejar cuando se caía para que se vuelva a levantar, con un nene tan frágil".

Los contactos en la vida del niño se recortan entre la madre y lo que esta denomina "su familia", ubicando allí a los abuelos y tíos maternos del niño. Cuando J. tenía dos años, conoció circunstancialmente a su papá en la vereda de un supermercado y éste, al verlos, se acercó y lo saludó. Mientras relata ese pasaje, su voz cambia y dice: "Pero Joaquín es mío, mío, solo lo comparto con mi familia porque ellos siempre estuvieron, no lo voy a compartir con alguien que es el culpable de todo lo que le pasó a mi hijo. Hasta el día de hoy tiene secuelas (...) él tendría que ser un niño normal, al igual que sus hermanos pero le cuesta relacionarse, aprender, hablar, vivir...".

Casualmente los apellidos del padre y de la madre son coincidentes, aunque —aclara—no los une ningún lazo sanguíneo; pero la negativa de la madre de acercar el niño al padre es tan fuerte, que hasta afirma que el apellido de J. tiene que ver exclusivamente con ella: "J. lleva el apellido x por mí, solo por mí".

Sobre la relación del padre con el niño expresa: "Quizás él haya tenido deseos de conocerlo, pero yo no quise. Y él sabe que no lo quiero ni ver, y mi hijo más chico tampoco, él nunca hizo nada por acercarse a los hijos". Asimismo, y como en una expresión de negación de todo lo dicho hasta aquí, expresa que nunca le habló del padre, pero "si algún día tengo que hablarle, le diré que no fue por culpa de él que le paso esto, para no llenarle el corazoncito de odio, no darle mi dolor".

¿Mater semper certa est pater semper incertus est?

Desde tiempos remotos este adagio latino hace referencia a un principio de Derecho que, incluso en algunas antiguas leyes nacionales, ha tenido la fuerza de una presunción de derecho. Allí se entiende que la maternidad es un hecho biológico evidente en razón del embarazo y por eso no se puede impugnar. Tal lectura conlleva una

restricción, porque ese sentido pueden darlo los progenitores, pero no el niño. Para este, la "certeza" de la madre debe entenderse como los efectos que su hacer tiene sobre su cuerpo. En palabras de Winnicott (1965), la madre suficientemente buena es la que va adaptándose a las necesidades del niño, y esto es todo lo contrario, a una madre que no puede ceder a su objeto más preciado, aquella donde el niño es claramente objeto de posesión, expresión esta de una voracidad muy ajena al deseo materno que, en tanto deseo, se encuentra atravesado por una ley simbólica en una renuncia del lado de la cultura.

Similares argumentos podríamos esgrimir respecto a la paternidad, dado que recurrir a ella en relación al puro cuerpo, al dato biológico, va en perjuicio del lugar de fundamento de la palabra. Por eso, padre y madre se erigen como funciones, y en tanto tal, transmiten una ley que no se corresponde necesariamente con los datos biológicos.

En el recorte compartido, la ¿madre? se presenta con fuerza de certeza, no parece hacer lugar a la función y por tanto a transmitir la ley, más bien, por el contrario, la encarna degradando la función de la paternidad –y, por consiguiente, la ley simbólica- que aparece entonces, al ser esta homologada al padre biológico, como una función superflua, desechable, con los consecuentes efectos que esto tiene sobre el niño. Insistimos, esto no sucede porque el padre (en tanto progenitor) esté o no con el niño. Para que un niño tenga estatuto de hijo, una mujer el de madre y un hombre el de padre, se necesita todo un trabajo psíquico que opera por carriles muy diferentes al de lógica del derecho y la ley jurídica.

En relación a la mujer, para que esta pueda dar a un niño estatuto de hijo, la falta debe operar en ella (debe poder ceder su objeto), previa inscripción de la castración, porque la relación que esta tenga con la falta va implicar al niño en su subjetividad.

Por ello, en estos casos es imperioso trabajar la posición de la mujer en esa persona que se presenta como madre, en tanto dicha posición implica ofrecerse de distintos modos en el fantasma de un hombre; hacer jugar la relación que ella en tanto mujer tiene con ese hombre, porque es muy diferente "darle" un hijo al hombre que "hacerse hacer un hijo" del hombre. Estos modos permiten pensar el lugar que ese niño viene a ocupar para esa mujer, y, por tanto, qué dirección debería tomar nuestro trabajo en pos de que el derecho del niño no se ensombrezca.

En este sentido, J., por ejemplo, se convirtió en la justificación de la existencia de la ¿madre? El cuerpo del niño, debatiéndose entre la vida y la muerte, parece taponar la herida que el engaño de su pareja, padre biológico del niño, produjo en ella, quien solo puede colocarse "como" madre a costa de los cuidados que ese niño (le) demanda. Y aunque la posibilidad del deseo parece no perderse —en tanto hay alguien que causa su deseo—, esto reafirma la posición del niño en tanto no ha podido ser cifrado como objeto "fálico", por el contrario, continúa presentificando un real que no ha podido ser simbolizado. Además, más allá de las circunstancias que rodean a la llegada del niño, el hecho es que también aquí la ley simbólica queda forcluida, dejándolo en "desamparo" para hacer frente a esa posición de la ¿madre?

Situaciones como las mencionadas llegan a nosotros generalmente por pedido de la escuela y ello requiere interpelar ese pedido para que la intervención no se diluya ni se confunda con otros discursos. Es decir, ni colocar la norma por encima de todo, ni victimizar al sujeto, pero sí confrontarlo con esos modos que ha implementado de arreglárselas con el Otro, con el goce implícito en sus dichos y en sus actos, operando de este modo en una dirección que permita "mutar ese síntoma social en síntoma subjetivo" (Greiser, 2008).

Las reformas establecidas en el nuevo Código Civil intentan reducir ciertos malestares, pero también generan preguntas. Entonces, un aporte posible desde las prácticas disciplinares orientadas por el psicoanálisis es insertarse en los vacíos de este nuevo régimen y en los dispositivos que a partir de allí se desprenden. La apuesta es no declinar, hacer lugar al síntoma y a lo real, atendiendo a las formas en que se presentan y posibilitar la emergencia de lo singular de cada uno.

Referencias Bibliográficas:

Colectivo Infancia (2011). La protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes en Argentina. Documentos Colectivo Infancia. Recuperado de www.colectivoinfancia.org.ar/docs/SPD-Argentina

Fariña, J. & Gutierrez, C. (Comps.) (2001) Las encrucijadas de la filiación, Tecnologías reproductivas y restitución de niños. Buenos Aires. México: Grupo editorial Lumen.

Greiser, I. (2008) ¿Qué es lo que el psicoanálisis puede aportar a la criminología? En: Revista Virtualia 7, 8.

Greiser, I. (2009). Delito y trasgresión. Buenos Aires: Grama ediciones.

Herrera, M (2014). Panorama general del derecho de las familias en el Código Civil y Comercial. Reformar para transformar. En: Suplemento especial Nuevo Código Civil y Comercial, 39.

Kemelmajer de Carlucci, A., de Juan, Mariel F. (2015). Una visión transversal de la ley, la sociedad y la praxis judicial en la responsabilidad parental. El desafío de compartirla. La Ley, 1-3.

Minnicelli, M. (2013). Notas sobre la interdisciplina: de la inconmensurabilidad a la traducción. [Artículo inédito] Especialización y Maestría en Infancia e Instituciones. Facultad de Psicología. UNMDP.

Najles, A. (2008). Problemas de aprendizaje y Psicoanálisis. Buenos Aires: Grama ediciones.

Salomé, Gabriela (5 y 6 de mayo de 2008). Del niño como sujeto autónomo al sujeto de la responsabilidad en el campo de la infancia y la adolescencia. Desorden o nuevas configuraciones: la familia entre lo público y lo privado. VII Jornadas de la Residencia de Salud Mental. Hospital General de Niños "Dr. Ricardo Gutiérrez", Buenos Aires.

Salomé, Gabriela (2008). El sujeto y la ley. Algunos comentarios sobre la función psi. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: www.aacademica.org/000-032/419

UNICEF (2010). Derechos de niñas, niños, adolescentes y Mujeres. Compendio Legislativo Internacional y Nacional para la protección de sus derechos. Disponible en: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/C%20O%20M%20P%20E%20N%20D%20I%20O%20L%20E%20G%20I%20S%20L%20A%20T%20I%20V%20O%20I%20N%20T%20E%20R%20N%20A%20C%20I%20O%20N%20A%20L.pdf

Winnicott (1993). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador, Buenos Aires Argentina, Paidós. (1965)

Zelmanovich, Perla (2003). Contra el desamparo. En: Dussel Ines y Finocchio Silvia (comp.). Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Las nuevas familias, nuevas configuraciones, y el entrecruzamiento con la interacción social y sus avatares de impacto en las matrices tradicionales de creencias, en las subjetividades y en la juridicidad actual.

Una perspectiva desde los dd.Hh.

Ada Beatriz Fragoza

Resumen

Las nuevas familias y sus avatares generan impacto en las creencias y tradiciones sociales, y sobre todo en la creencia de que solo existe un formato esperable como normal, el heteronormativo, en la cultura del siglo pasado. Este trabajo pone el foco en las familias desde un paradigma de la complejidad y un marco de acción de protección y promoción de los derechos humanos de sus integrantes, sus nuevos formatos y la interacción con el interés superior del niño.

Para Cicerchia, Bacellar e Irygoyen (2014) la familia debe entenderse como un "sujeto social e histórico", y se la puede pensar como parte de un esquema conflictivo. Las familias son sujetos del "cambio social", y —agrego por mi parte — "replicadoras" de modos de vínculos, de miradas del mundo psicosocial, de la afectividad y de las propias transformaciones que impactan en ellos y en la comunidad.

Pensar a las familias desde los derechos humanos supone que hay acontecimientos que afectan a los derechos fundamentales de sus integrantes. En el caso de las "nuevas familias", en particular, hay que estar alertas porque puede ser excluidas de derechos fundamentales por ser diferentes, incurriendo así en acciones discriminatorias. En este contexto, la idea de diferencia en la familia está centrada en la identidad de género, en la orientación sexual de sus integrantes, pues esta visibiliza los prejuicios que en muchas ocasiones aún produce obstáculos de distinto orden. Por ejemplo, en el orden jurídico, para materializar su parentalidad —sea del orden biológico o por adopción—, el derecho a tener una familia queda vedado, en duda, o cristalizado en una negativa porque no responde a la heteronorma.

Las articulaciones entre sujetos de derecho, sujetos históricos, nuevas familias, diversidad sexual y protección de derechos humanos generan puntos de tensión que se interrelacionan, pero cuando las familias arriban al conflicto crónico, llegan al espacio jurídico para buscar una salida desde el marco legal, pues queda en evidencia que no acceden al deseo de otra manera, y para eso es importante tener en cuenta algunos aportes del nuevo Código civil acerca de las nuevas familias.

Desarrollo

Haremos una rápida recorrida acerca de cuál es la mirada psico-jurídica sobre las familias y sus diversos formatos en el nuevo código civil y cuáles son los constructos que aparecen como un cambio radical que acentúa un tipo de intervención en el marco referencial de los derechos humanos de las familias. Nos preguntaremos cuál es la meta fundamental que marca un cambio de paradigma en la intervenciones desde ambas disciplinas, el marco jurídico de los derechos humanos centrado en el "sujeto de derecho" , sin dejar de proteger ese sujeto social que son las familias, y la función de red que implícitamente las convierte en verdaderas "replicadoras" de interpelaciones, cambios comportamentales y representaciones del mundo social, fomentando la construcción de una ciudadanía protagonista de sus necesidades y de sus derechos

Por otro lado, se puede observar que en las familias hay procesos identitarios que dan lugar a nuevas subjetividades, ya sea desde la identidad de género de sus integrantes, o a través de vínculos afectivos desde la diversidad intercultural y étnica, que conmueven y atraviesan a la comunidad donde se hallan insertas. Desde esta posición subjetiva, cultural y social, la sociedad civil puede lograr un compromiso solidario ante los avatares que se padecen en esta contemporaneidad y en la que, en muchas ocasiones, se avasallan derechos fundamentales.

Para tener en claro que se trata sostener en las intervenciones el marco de los derechos humanos, no podemos dejar de mencionar que, como afirma Hannah Arendt (1996), el punto de partida de estos derechos es la constatación de que el derecho básico es el "derecho a tener derechos". Esta idea nos lleva a reflexionar sobre las comunidades que otorgan sentidos particulares a esta afirmación. Desde el paradigma de los derechos humanos, consideramos que pensar "la comunidad implica reflexionar sobre el lazo social que hace posible la vida en común

de todas y todos; esto es, el desarrollo sobre bases equitativas de las expectativas de vida buena y plena, libre de condicionamientos y desigualdades…" (Armida, Cassino, Ciarniello & Witis, 2015, p. 15)

En este sentido, Lechner (1983) advierte sobre la urgencia de repensar el pluralismo y la democracia en América Latina, y afirma que "proclamar los derechos humanos significa fundamentalmente crear aquel 'horizonte de sentido' mediante el cual los individuos aislados pueden concebirse y afirmarse a sí mismos como una comunidad de hombres libres e iguales" (p.6).

Incluso si tenemos que abordar la pluralidad y la diversidad de formatos de familias saliendo de la exclusión que ofrecía la heteronormatividad, tenemos que hacerlo desde la inclusión y la equidad para que el conjunto de familias y ciudadanos que están prejuiciados, no respetados, y que han sido marginados durante mucho tiempo por sus diversas identidades de género, sus orientaciones sexuales, sus etnias, sus prácticas religiosas, no sean objeto de vulneración de derechos. Como afirma Hannah Arendt en Los orígenes del totalitarismo "no nacemos iguales; llegamos a ser iguales como miembros de un grupo por la fuerza de nuestra decisión de concedernos mutuamente derechos iguales" (2002, p. 436).

Resulta enriquecedor reflexionar sobre esta temática desde lo interdisciplinar o transdisciplinar, evitando el bloqueo de los puntos de tensión que produce el encuentro de conocimientos. El encuentro de saberes constituye la oportunidad de dejarse atravesar por constructos fundamentales, significaciones y sentidos que sostienen los andamiajes, no solo de las ciencias sino también de los lazos sociales. Por otra parte, más allá de su formato, las familias siguen siendo el núcleo duro de cohesión del tejido social, aunque con frecuencia se las asocia a una crisis de dilución. Muy por el contrario, consideramos que las familias se encuentran en plena mutación y no en una dilución; un constante proceso de cambio que le da el matiz a nuestra contemporaneidad. Esta realidad se caracteriza por tener una velocidad que afecta e impacta en los procesos psicoafectivos y cognitivos, apresurando su "metabolización" para poder gestar marcos teóricos que puedan alojar la construcción de pensares y decires y una comprensión integral —instantánea y simultánea— de nuestro tiempo acerca de las familias y la humanidad misma en su malestar.

Ahora, mientras esto se cultiva, emergen expresiones que intentan generar aperturas que den lugar a la angustia, al dolor, a los duelos y a, su vez, que promuevan cambios subjetivos y sociales de orden afectivo, psíquicos y sociales que co-construyan una época histórico social caracterizada por lo líquido y lo diluyente, sin morir o desaparecer como humanidad, y que, muy por el contrario, abone la gestación de nuevas modalidades de vínculos, familias y comunidades. Por eso mismo, cuando podemos asir algo de aquello que se dice concreto y material, ese producto es como el agua, se vuelve en forma instantánea al mar, pero de aguas calientes y bravías que gestan nuevas olas.

Llegamos a puerto. ¿Cómo atraviesan estos acontecimientos sociales y culturales las diferentes disciplinas, ámbitos, instituciones, marcos jurídicos, normas? Es importante destacar, en este sentido, los cambios aparejados por las modificaciones en el Código Civil y Comercial del año 2015. Dentro del derecho de las familias y las prácticas psico jurídicas, estas modificaciones ponen el acento en el sujeto de derecho desde el marco de los derechos humanos, considerando la protección real de las familias y sus adversidades del orden relacional, que muchas veces llevan a la judicialización de los conflictos que no pueden resolver desde otros espacios menos tensos y más regulables emocionalmente, y porque además estos nuevos formatos han de traer nuevas problemáticas que no se conocen ni se anticipan aún.

Y es en ese espacio el jurídico donde no puede faltar este marco para poder tener prácticas que respeten al sujeto social familia (Cicerchia, Bacellar & Irygoyen, 2014) al sujeto de derecho adulto , y al sujeto de derecho niños, niñas o adolescentes que integran el sistema familias, sin que sea relevante a estos fines, cuál de los formatos los caracteriza, pues justamente la no discriminación y el derecho a la dignidad e igualdad de oportunidades enmarca la diferencia, y no el género que compone la familia o su orientación sexual, que refieren a la subjetividad que se tienen que respetar como tal .

El nuevo Código Civil y las familias en una perspectiva de derechos humanos

Los fallos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y el interés superior del niño a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño constituyen el marco del nuevo Código Civil y Comercial argentino, y son los faros permanentes que van iluminando un camino de praxis del que no se vuelve atrás.

Así, el Código Civil establece que "el concepto de vida familiar no está reducido únicamente al matrimonio y debe

abarcar otros lazos familiares de hecho donde las partes tienen vida en común por fuera del matrimonio", y que "todas las formas de familias tienen ventajas y desventajas y cada familia tiene que analizarse en lo particular...". Pasamos entonces a poder pensar acerca de los constructos fundamentales que hacen al andamiaje central del código, que, como los ladrillos de un edificio, nos van llevando a los conceptos significativos para pensar nuestra praxis frente a las posibles intervenciones de acuerdo al sistema de familias que estamos abordando y desde la conflictiva que nos están convocando.

Por lo tanto, se hace necesario mencionar, aunque sea de forma sencilla y puntual, cuál es el sostén teórico acerca del nuevo Código y las nuevas familias (basados en los criterios jurídicos de Kemelmajer de Carlucci y Marisa Herrera (2014)):

- La norma se aplica en contexto, es decir el nuevo Código cambia la mirada y la focaliza en la persona como sujeto de derecho. La ley se aplica caso por caso en un contextode subjetividades entrecruzadas identidades y derechos en juego.
- La familia es un concepto relacionado a los vínculos que desde lo jurídico pertenecen a la cultura y no a la naturaleza (aparición de pluralidad de formas familiares).
- La incidencia del proceso de constitucionalización en el derecho de familia.
- Las uniones de personas del mismo sexo, matrimonio igualitario o uniones convivenciales
- La apertura al "afecto" como concepto jurídico.
- La familia no matrimonial. La unión convivencial.
- La familia monoparental.
- La familia ensamblada, la parentalidad afín, los míos los tuyos, los nuestros.
- Derechos y responsabilidades en las familias ensambladas de padres, madres afines, abuelos afines, novedades vinculares ligadas a responsabilidades para asumir y responder a demandas.
- Familias integradas por padres que no han alcanzado la mayoría de edad
- Reproducción asistida y los sujetos que entran en juego en la reproducción
- Voluntad procreacional ligada a las parejas del mismo género

El concepto de familias, el de matrimonio y el de filiación, son creaciones "culturales", no "naturales" o "esenciales" y, por lo tanto, son realidades cambiantes. Estas realidades hoy conceptualizadas en el nuevo Código responden y dejan en evidencia que las transformaciones se producen en lo social, y van impactando y resonando en las familias y sus integrantes, dan lugar a nuevas modalidades de mirar y vivir los vínculos, y a la construcción de nuevas subjetividades e identidades que abonan la construcción de ciudadanía y nuevas formas de inserción e interacción, no solo en lo intrafamiliar sino también con el medio y sus instituciones como la escuela, una ONG, o la comunidad de pares.

Por otra parte, como afirma Marisa Herrera (2014) el nuevo código plantea en relación al matrimonio y al divorcio la necesidad de evitar la idea de culpabilidad, y por ende de castigo, que reflejan una matriz de religiosidad occidental judeo-cristiana, que establece una culpa cuando se rompe con lo permanente en el tiempo, de manera que, quien decidía entrar en la situación de separación —con la ley de divorcio o sin ella—, era culpable de los males de romper la familia, cuando la realidad es que la conyugalidad no va de la mano de la parentalidad .

Este poder discernir los roles se vuelve imprescindible para no convertir a los integrantes de una pareja en rehenes de su malestar, pues si se diluye una función esto no anula la otra. Como afirma la Dra. Cecilia Grosman en sus seminarios, "los divorcios no tienen por qué arrasar las funciones parentales, la afectividad entre padres e hijos, ni la vinculación constante, mucho menos las responsabilidades que les cabe a cada uno".

Lo que se disuelve, entonces, es la conyugalidad de la pareja de esa familia, pero continua la parentalidad, que es un derecho y una obligación mutua; el ejercicio responsable de la misma no tiene por qué verse afectado por el divorcio (aunque existan los divorcios denominados complejos donde aparecen las conflictivas que endurecen las relaciones o directamente se obstaculizan, por no resolver las frustraciones vividas en la vida marital, y es allí donde ve afectada la parentalidad).

La idea del matrimonio para la toda la vida fue una imposición de tipo religioso que se impuso en una cultura de época, y no solo eso, sino que también demarcó un solo formato como el adecuado, normal y esperable: el heteronormativo, en el que únicamente son los hijos biológicos (es decir los lazos de sangre) los que dan origen al parentesco y a la familia. Esta matriz única, nuclear y tomada por la sociedad como lo esperable, sin embargo, no constituye ejemplaridad, dado que dentro de ese mundo de lo privado han tenido lugar violencias inadmisibles, vulneración de derechos de mujeres, niños, niñas y adolescentes, sin que el ámbito de lo público intervenga para proteger a mujeres e infantes, gerontes o sujetos con capacidades diferentes.

Por último no se puede dejar de visibilizar en el marco de referencia y paradigma de los derechos humanos el poder pensar acerca de las demandas de segunda generación, en cuanto a la desprotección que tienen todas las familias —muy por encima de sus formatos y diversidades— que viven y pertenecen a poblaciones que padecen la pobreza estructural en nuestros continente latinoamericano, y cuya desigualdad encierra una violencia social inconmensurable en sus consecuencias psicosociales y de derechos humanos. En este sentido, como menciona Abramovich (2009), nuestras democracias avenidas luego de las dictaduras militares todavía siguen siendo muy deficitarias y vulnerables. Desde el tema que nos convoca en este coloquio, las familias y sus adversidades, debemos mencionar que el sistema económico del siglo pasado y este ha dejado en nuestros países una pobreza y una exclusión que es flagelante y arrasadora en sí misma de los derechos humanos.

Podemos observar y concluir rápidamente que cuando no se alcanzan los recursos ni se tienen las mismas oportunidades que el resto de la ciudadanía en cuanto al acceso a la salud, la educación, la vivienda, el trabajo, o la posibilidad de una vida digna sustentada por la igualdad, y la no discriminación —incluyendo la igualdad de acceso a la justicia—, se llega a la conclusión de que la vulneración es impactante. No es esta una vida digna para estas familias, para sus integrantes, y esto va más allá de la conformación que posean. Dentro de este grupo humano excluido, los colectivos de diversidad sexual, etnias o familias diversas padecen exclusión dentro de la exclusión, por lo que se gesta una compleja pluricausalidad de sufrimientos, en un sentido amplio del término.

Por lo tanto, debemos destacar que el paradigma referencial de los derechos humanos nos propone un tipo de Estado que no es ciego antes estas realidades sociales graves, porque si bien no es directamente el Estado el que está violando los derechos humanos individuales a través de sus funcionarios y /o fuerzas de seguridad, tenemos una situación sociocultural y política cruel. Así, las demandas de "segunda generación", nos permiten pensar cómo implicar de lleno al Estado desde las políticas públicas y a la sociedad en la búsqueda de resoluciones para estos graves y acuciantes problemas del orden social, económico y también de vulneración de derechos.

Estos grupos de familias y sujetos que las componen se ven arrasados en sus derechos, no solo por la problemática de la pobreza en la que se encuentran insertos desde hace más de tres generaciones, sino que se encuentran tomadas en la mayoría de sus espacios por el crimen organizado y el narcotráfico, que, con el afán de lograr sus ejércitos de infantes para la venta, apropiarse de territorios para sus escondites, toman lugares donde viven muchas familias pobres pero trabajadoras y solidarias, que sienten una desesperación multiplicada por su desamparo legal, afectivo y psicosocial frente a este flagelo que se lleva a sus hijos a la muerte.

Además, lo que podría ser un factor de ayuda, las fuerzas policiales comunitarias que allí custodian muchas veces son cómplices del negocio, con lo cual no deja de haber una connivencia que implica al Estado por la corrupción de sus funcionarios de seguridad. Pero esto mismo se vuelve complejo de demostrar, porque la mano armada y de negocios las manejan estos grupos de crimen organizado, que tienen la característica de ser una red mutable, con un intenso movimiento de personas y territorialidades expandidas dentro de la comunidad tomada por la pobreza, lo que la hace más difícil de agujerear en sus nodos, para rescatar a las familias de esa prisión de pobreza, alienación y desamparo, de esa multidimensionalidad de complejidades y causalidades que nos hace pensar seriamente cómo trabajar para co-construir una nueva humanidad con derechos humanos.

Referencias Bibliográficas:

Abramovich, V. (18 de mayo de 2009). La situación de los derechos humanos en América Latina. Ponencia presentada en el III Taller Regional Derechos Humanos, Autoritarismo y Democracia. Los aprendizajes de la lucha por los derechos humanos para intervenir en los problemas del presente" (Memoria Abierta - Coalición Internacional de Sitios de Conciencia).

Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona: Península.

Arendt H. (2002).Los orígenes del totalitarismo, Madrid: Alianza.

Armida, M. J., Cassino, M. , Ciarniello L, Witis, R. & Averbuj, Gerardo (2015). Los derechos humanos frente a la violencia institucional. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y Ministerio de Educación: Argentina.

Burbano de Lara, Felipe (2004). Las búsquedas de Norbert Lechner. ICONOS No.19, 141-146.

Cicerchia, R, Bacellar C., Irygoyen A. (2014). *Estructuras, coyunturas y representaciones. Perspectivas desde estudios de las formas familiares. Murcia: Editorial Editum.*

Cançado Trindade, Antônio (1994). Derechos de solidaridad.
En: Estudios Básicos sobre Derechos Humanos, San José de Costa Rica: IIDH

Herrera, Marisa (2 de octubre de 2014). Principales cambios en las relaciones de familia en el nuevo código civil y comercial, Infojus. Recuperado de www.saij.gob.ar/marisa-herrera-principales-cambios-relaciones-familia-nuevo-codigo-civil-comercial-nacion-dacf140723-2014-10-02/123456789-0abc-defg3270-41fcanirtcod

Lechner, N. (1983). "Los derechos humanos como categoría política",
conferencia pronunciada en el Foro Los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales en América Latina, en ocasión de la XII Asamblea General del CLACSO, Buenos Aires, noviembre.

Murad, Cecilia (10 de julio de 2017). Familias paradójicamente Vulnerables. Pensamiento civil.
Recuperado de: www.pensamientocivil.com.ar/doctrina/3059-nuevas-familias-paradojicamente-vulnerables

Sin garantías. Dilemas advertidos en los procesos adoptivos en buenos aires.
Una mirada desde el rol de la psicología

Lucía Coler

Resumen

Este artículo presenta algunos avances de una investigación sobre el rol del psicólogo en los procesos de adopción, desarrollada en Buenos Aires, en el marco del proyecto de beca de doctorado "La Ética y los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes: La Función del Psicólogo en los Procesos de Adopción Frente a las Nuevas Normativas en Salud Mental".

Dicha investigación intenta comprender la inserción del profesional del área de psicología en los procesos de adopción, desde los distintos organismos gubernamentales intervinientes. A partir de la recolección de información, se identificaron algunos interrogantes sobre los atravesamientos institucionales y sociales que inciden en la práctica diaria del profesional, así como también se observaron algunos dilemas éticos que se enfrentan a la luz de los cambios normativos incorporados en el Nuevo Código Civil y Comercial (2015) sobre esta temática.

Introducción

A partir de los cambios introducidos a nivel legal con la incorporación de la Convención Internacional de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes a la Constitución Nacional (1994), y la sanción de leyes nacionales y provinciales de protección de derechos, la función del psicólogo ha ido adquiriendo un papel cada vez más protagónico en la escena de la protección de derechos, en tanto la lectura psicológica constituye un aporte central en la construcción del discurso actual en torno a la adopción (Pena, 2013). Resulta conveniente advertir que las reflexiones sobre el rol del psicólogo no son indiferentes al contexto social y a las vicisitudes antropológicas de las situaciones de adopción. Así, si bien la postura ética del psicólogo implica un abordaje del caso pensado en la lógica del sujeto (Salomone, 2008), es imprescindible considerar los atravesamientos institucionales, sociológicos e históricos de los profesionales al momento de ejercer su función (Tarducci, 2011).

Esta investigación se centra en la recolección de información a través de entrevistas realizadas a profesionales que se desempeñan en diversas instancias del sistema de adopción, así en como la lectura de expedientes judiciales referidos a la temática. El sentido de las entrevistas a informantes clave fue indagar acerca de las prácticas que componen los procesos adoptivos en su conjunto, a partir de la experiencia de los entrevistados desde su lugar de trabajo. En este sentido, se entrevistaron cinco psicólogos, dos trabajadores sociales y dos abogados pertenecientes a la Dirección Nacional del Registro Único de Aspirantes a Guarda con Fines Adoptivos (dependiente del Ministerio de Justicia de la Nación), el área de niños sin cuidados parentales del Consejo de Protección de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, así como también a profesionales de un juzgado de familia de la ciudad de La Plata y otro de la Ciudad de Buenos Aires. En estos espacios también se compulsaron cinco expedientes de adopción, y se presenciaron charlas informativas destinadas a pretensos adoptantes. El objetivo general del relevamiento de campo es el de comprender las variables en juego en las diferentes etapas del proceso adoptivo a nivel institucional, para reflexionar entonces sobre los diversos roles que el psicólogo cumple en ese proceso y los dilemas que enfrenta.

Datos contextuales sobre la situación de los niños, niñas y adolescentes en estado de adoptabilidad en la actualidad

Según un relevamiento realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en el año 2014, en la Argentina había 9.219 niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales, de los cuales el 45% vivía en la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Al momento del estudio, el 81% de estos niños vivía en dispositivos institucionales, mientras que el 19% en el dispositivo de familias transitorias (principalmente niños/as pequeños/as). La mayoría de los niños, niñas y adolescentes egresan del sistema de protección de derechos por mayoría de edad o por haberse revinculado con su familia de origen. Por su parte, la adopción es una de las últimas causas de egreso del sistema de protección de derechos (el 8% de esta población).

De la población específica de niños, niñas y adolescentes en estado de adoptabilidad, la cantidad de aspirantes a guarda con fines adoptivos (posibles adoptantes) excede el número de niños en situación de adoptabilidad (DNRUA, 2017). Sin embargo, debido a una incompatibilidad de pretensiones por parte de los adoptantes por un lado, y de las características de los niños en adopción por otro (la mayoría de los adoptantes están dispuestos a adoptar hasta 2 niños de entre 0 a 6 años, mientras que la mayoría de los niños que están en estado de adoptabilidad son grupos de hermanos de entre 6 y 18 años), se produce una demora en concretar las adopciones, y por ende hay muchos niños mayores y adolescentes que egresan del sistema de protección por mayoría de edad, luego de estar varios años institucionalizados.

Por otra parte, normativamente, los cambios propuestos y sancionados en el Nuevo Código Civil y Comercial (2015) rigen los procesos adoptivos, con importantes lineamientos y principios rectores, tales como los principios del interés superior del niño, el respeto por el derecho a la identidad, el agotamiento de las posibilidades de permanencia en la familia de origen, la preservación de los vínculos fraternos, el reconocimiento de los orígenes, y el derecho a ser oído.

En este sentido, según la información recolectada en entrevistas a profesionales de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se han incrementado las guardas con fines adoptivos en los últimos dos años. Este incremento refleja los cambios propuestos e implementados en el Nuevo Código Civil y Comercial (2015) en materia de adopción, entre los cuales se encuentra un aceleramiento de los tiempos en los que se decretarían los estados de adoptabilidad, con el fin de evitar institucionalizaciones extensas y de resolver la situación filial del niño, niña o adolescente.

Por otra parte, es de destacar que, según estadísticas brindadas en las entrevistas con funcionarios del Consejo de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (pero que no cuentan con publicación oficial), un 10% de las guardas con fines adoptivos no han prosperado durante el 2016 en la Ciudad de Buenos Aires, en tanto se ha visto incrementada en los últimos años la llamada "devolución" de niños durante el período de guarda por parte de posibles adoptantes. Esto lleva a repensar las representaciones sociales que circulan en la actualidad en relación a las funciones parentales, la diferencia entre hijo anhelado e hijo real, y los procesos vinculatorios, que estarían incidiendo negativamente en las guardas con fines adoptivos. Abordaremos esta cuestión a continuación.

Dilemas observados al momento de decretar el estado de adoptabilidad de un niño, niña o adolescente-

Jurídicamente, la declaración de la situación de adoptabilidad está contemplada en el artículo 607 del nuevo Código Civil y Comercial, que establece que se podría decretar el estado de adoptabilidad de un niño, niña o adolescente cuando:

> a) un niño, niña o adolescente no tiene filiación establecida o sus padres han fallecido,
>
> b) los padres tomaron la decisión libre e informada de que el niño o niña sea adoptado,
>
> c) las medidas excepcionales tendientes a que el niño, niña o adolescente permanezca en su familia de origen o ampliada, no han dado resultado en un plazo máximo de ciento ochenta días. Vencido el plazo máximo sin revertirse las causas que motivaron la medida, el organismo administrativo de protección de derechos del niño, niña o adolescente que tomó la decisión debe dictaminar inmediatamente sobre la situación de adoptabilidad. Dicho dictamen se debe comunicar al juez interviniente dentro del plazo de 24 horas.

De estos posibles escenarios, el punto c) está íntimamente ligado con lo establecido en el artículo 39 de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (26.061), que indica que se adoptarán medidas excepcionales (de separación del niño de su familia de origen) cuando su interés superior exija que no permanezcan en ese medio y sus derechos se encuentren vulnerados.

En este sentido, a partir de la información recolectada, se observan dificultades para establecer estrategias de intervención que incidan el curso de una situación familiar judicializada debido a la escasez de recursos por parte de los equipos intervinientes. Varios informes psicológicos y ambientales sobre la determinación del estado de adopción de un niño establecen que se necesitaría de tiempo y recursos que exceden la capacidad estatal. Así, en varias oportunidades, la declaración del estado de adoptabilidad corresponde al agotamiento del tiempo posible

y a las dificultades para revertir una medida de protección excepcional. De este modo, una entrevistada afirma: "hay familias que deberían ser adoptadas en su totalidad, con los adultos incluidos", refiriéndose a la magnitud de vulnerabilidades a resolver y los pocos recursos disponibles. La práctica cotidiana supera dilemáticamente los principios rectores de un proceso de adopción estipulados en el Nuevo Código Civil (Art. 595), así como el espíritu de las leyes nacionales y provinciales de Protección de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.

Por otro lado, se ha advertido también en la lectura de expedientes un valor fundamental al informe y aportes del área de psicología al momento de decretar un estado de adoptabilidad de un niño, niña o adolescente.

Estos informes han tenido una relevancia tal que resultan de suma importancia al momento de determinar el destino de un niño sin cuidados parentales. Así, se han leído en varios casos informes en donde se recomienda "separar al niño de su familia de origen y comenzar un proceso de adopción, debido a dificultades graves en las funciones parentales". Este tipo de aportes plantean límites difusos para comprender la función del psicólogo como auxiliar de la justicia en situaciones de adopción, sugiriendo en estos informes claras decisiones que competen al juez y no al equipo técnico.

Asimismo, se vislumbra, entre los sesgos de las intervenciones y lecturas profesionales, una circulación de representaciones sociales de lo que debe ser una familia para un niño, y la evaluación de las capacidades de los adultos para la crianza (Ciorda & Villalta, 2012), como así también se advierte un ideal de infancia que impide observar las particularidades de cada niño/a, su contexto y trayectoria de vida (Villalta, 2013).

En este sentido, esta investigación tiene como eje considerar la postura ética del profesional de psicología, la cual refiere a aquella que se pueda ejercer frente a las demandas judiciales e institucionales en relación a un caso (Salomone, 2016). La inclusión de profesionales del área de psicología no garantiza en sí misma una lectura de la singularidad en los casos señalados, considerando la subjetividad del niño, niña o adolescente durante el proceso de adopción (Salomone, 2008). Será la posición ética que adquiera el profesional la que permitirá interpretar la situación y los conceptos expuestos en la normativa actual a los fines del cuidado subjetivo del niño, niña o adolescente. Esta posición ética implica una lectura de la singularidad en juego y no una interpretación lineal de la normativa al caso en particular. Se espera que el aporte del profesional del área de psicología oriente la decisión final del juez.

En este sentido, la normativa actual y la circulación de ideales en torno a la infancia y a la familia inciden en la labor profesional cotidiana, lo cual empuja constantemente a realizar una lectura sobre la singularidad en juego. De lo contrario, la identificación con los ideales jurídicos impide ver la trayectoria singular de cada niño y las distintas infancias existentes (James, Jenks y Prout, 1998).

Dificultades detectadas en el proceso de guarda con fines adoptivos

Según el artículo 616 del Código Civil y Comercial, durante el proceso de guarda se da inicio al nuevo vínculo parento-filial, cuyo objetivo es brindar una familia a ese niño, niña o adolescente. Si durante la guarda (que tiene una duración máxima de 6 meses) el vínculo evoluciona de manera saludable, entonces mediante sentencia judicial el niño o niña será adoptado, y se le otorgará el lugar de hijo/a (Art. 594). Sin embargo, los profesionales entrevistados mostraron preocupación por un incremento de guardas pre-adoptivas fallidas en los últimos años.

La legislación actual y los protocolos de actuación de los distintos registros, en los que los adoptantes se inscriben y son evaluados, son particularmente minuciosos en considerar los detalles del proceso adoptivo y la consecuente vinculación, con el fin de minimizar las posibilidades de fracaso en las adopciones, pero "no se puede prever lo que va a suceder en ese encuentro", tal como lo manifiesta una profesional entrevistada.

Si bien este aspecto del proceso está contemplado en el sentido jurídico y procedimental, puesto que se contempla un período para que se produzca la vinculación en la guarda pre-adoptiva, cuando no se logra ese vínculo, se genera una problemática con profundas consecuencias en el campo subjetivo, al mismo tiempo que constituye una nueva instancia de vulneración de derechos para ese niño, niña o adolescente. Al retornar al sistema de protección de derechos y a la institucionalización, estos niños permanecen sin la posibilidad de vivir en un medio familiar y su situación filiatoria continúa indefinida. Se ve así la complejidad de la articulación entre el campo jurídico y la dimensión subjetiva.

Así, dentro de las razones por las cuales se presentan dificultades en el proceso adoptivo, los entrevistados mencionaron el deseo de los adoptantes de establecer un vínculo filiatorio con los niños, pero tenían serios

inconvenientes para comprender sus orígenes e historia. Como plantea la antropóloga Mariela Pena (2014), esta dificultad se relaciona con los ideales en torno a los lazos filiatorios que sostienen quienes aspiran a adoptar, pero que no contemplan el entramado filiatorio previo de ese niño/a. Esta posición, a su vez, promueve tensiones que provocarán, durante el proceso vinculatorio, el rechazo de la trayectoria de vida del niño, atravesada por múltiples malos tratos y circulación institucional (Minnicelli, 2016).

De esta manera, una de las cuestionas que surge en las entrevistas realizadas es la dificultad para garantizar que un proceso de adopción pueda finalizar de manera apropiada (entendiendo por esto la integración familiar y el armado de nuevos lazos filiatorios). En este sentido, los profesionales entrevistados, pertenecientes a organismos oficiales, han manifestado de manera reiterada su trabajo en relación a hacer preponderar el interés superior del niño en los procesos de adopción. En esta línea, se han reformulado en los últimos años las instancias de evaluación y vinculación con los posibles adoptantes, con el fin de evitar adopciones fallidas. Así, preguntas tales como ¿cuál es el proyecto familiar?" y "¿cuál es el lugar para ese niño/a en la nueva familia?", suelen ser nodales en todo el proceso. De este modo, se advierte una intención de poner al niño como eje central en los procesos adoptivos y ubicarlo como sujeto de derechos.

Palabras finales

Este texto expone avances de la información recolectada sobre la función del psicólogo en los procesos de adopción en la Ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires. Se observa que la inserción del profesional en organismos que intervienen con niños, niñas y adolescentes en esta situación se da desde múltiples espacios, sin que haya una posición y una lectura unificadas en este aspecto. De este modo, se advierte cómo conviven distintos diagnósticos psicológicos y recomendaciones en un mismo caso, lo cual genera en varias situaciones una exposición excesiva de los niños y niñas a ser evaluados.

Por otra parte, las lecturas de las trayectorias de vida de los niños y los adultos están, muchas veces, influidas por representaciones históricas sobre las nociones de infancia, crianza, la parentalidad y el bienestar del niño (Pena, 2014), lo que implica un pensamiento crítico constante en relación a los ideales que sostenemos los profesionales y la realidad de los niños, niñas y adolescentes en la actualidad.

Se advierte preliminarmente que la función del psicólogo en las situaciones de adopción está principalmente en lograr auxiliar al juez para que realice una lectura de la legislación vigente, basándose en las características singulares del niño, niña o adolescente en cuestión.

Lo mencionado en este artículo da cuenta de las situaciones dilemáticas que exceden la normativa vigente y la teoría escrita para abordar esta realidad. Cuando los derechos de los niños están en pugna y su singularidad debe ser tenida en cuenta, la legislación actual encuentra su límite y es allí en donde tiene lugar la lectura psicológica.

Referencias Bibliográficas:

Ciorda, Carolina y Villalta, Carla (2012). Procesos judiciales y administrativos de adopción de niños: confrontación de sentidos en la configuración de un "medio familiar adecuado", Etnográfica, (16)3. Recuperado de: etnografica.revues.org/2075

Dirección Nacional de Registro Único de Aspirantes a Guarda con Fines Adoptivos (DNRUA) (2017). Adopción en Argentina: guía informativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones SAIJ.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press.

Minnicelli, M. (noviembre 2015). Tecnología social interdisciplinaria para la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA) el caso de la guarda y/o adopción. V Simposio Internacional de Red INFEIES Infancia e Instituciones: Tratamiento multidimensional de los problemas de la niñez y adolescencia contemporánea.

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2015). Situación de Niños, Niñas y Adolescentes sin cuidados parentales en la República Argentina. Relevamiento nacional - actualización 2014.

Pena, M. (2013). El discurso "psi" en el campo de la adopción. Posibilidades y límites frente al modelo de familia tradicional. Argonautas Nº 3: 31 – 55

Pena, M. (2014). La adopción de niños y niñas en Buenos Aires desde un enfoque etnográfico. Valores y sentidos asignados al parentesco (Tesis doctoral). Facultas de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Salomone, G. Z. (5 y 6 de mayo de 2008). Del niño como sujeto autónomo al sujeto de la responsabilidad en el campo de la infancia y la adolescencia. VII Jornadas de la Residencia de Salud Mental "Desorden o nuevas configuraciones: la familia entre lo público y lo privado". Hospital General de Niños "Dr. Ricardo Gutiérrez". Buenos Aires.

Salomone, G. Z. (2016) Discursos institucionales, Lecturas clínicas. Vol.2. Cuestiones éticas de las prácticas con niños en el campo de la interdiscursividad. Buenos Aires, Letra Viva.

Tarducci, M. (2011). Las "buenas" y "malas" madres de la adopción. En: Felitti, Karina (comp.) Madres no hay una sola. Experiencias de la maternidad en la Argentina actual. Buenos Aires: CICCUS.

Villalta, C. (2013). Un campo de investigación: las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina. CIVITAS (13) p. 235 – 258. Porto Alegre.

O ato das ocupações e seus efeitos: uma discussão sobre os laços socais e adolescência

Claudia Braga De Andrade, Luciana Coutinho.

Resumen

As ocupações das escolas feitas nos últimos anos por estudantes do Ensino Médio em diversas regiões do Brasil – em protesto ao plano de reorganização da rede pública de Educação – têm nos instigado a pensar a partir de diversos pontos de vista, já que se trata de um fenômeno novo e de muita potência diante do cenário tão desanimador do país. No campo da psicanálise e educação, somos levados a pensar sobre o que tal experiência pôde mostrar sobre a possibilidade de transformações nos laços sociais dentro da escola e fora dela. Mais especificamente, por se tratar de adolescentes, tão comumente descritos como aqueles que mais recusam ou resistem à escolarização, como pensar sobre a verdadeira virada nesse cenário ao qual assistimos nesses últimos meses? Adolescentes exigindo melhores condições de ensino, querendo estar na escola, cuidar dela e ávidos e abertos para conhecer tudo o que lhes é oferecido pela comunidade e pelos docentes que os apoiaram?

Esta pesquisa busca refletir sobre o movimento das ocupações das escolas ressaltando a inovação que essa experiência traz para se repensar a escolarização de jovens, sobretudo nos laços que podem ser estabelecidos entre os jovens e a escola. A partir das contribuições teóricas da psicanálise a respeito do mal-estar na cultura e nos modos de fazer frente a ele, articulamos a noção de laço social com as ocupações, privilegiando dois eixos de análise fundamentais: 1) como esses novos laços sociais internos e externos contribuem para a sustentação de um novo ideal de escola; 2) de que modo essa nova configuração social presente no contexto das ocupações nos permite pensar sobre a relação entre transmissão do conhecimento e desejo de saber no espaço escolar.

A partir de nossas visitas às escolas ocupadas e da realização de rodas de conversa realizadas com os ocupantes e construídas com eles como parte das atividades realizadas durante o movimento, fica evidente para nós algumas mudanças nos laços sociais na escola e com a escola. Durante a ocupação, houve uma circulação nos lugares cristalizados anteriormente ocupados pelos jovens dentro da escola e que essa nova experiência promoveu novos laços sociais e novas posições discursivas nas relações já estabelecidas nas quais os estudantes podem estar presentes enquanto sujeitos desejantes que reivindicam e recriam a escola.

Para pensar sobre o laço social nas ocupações, propomos o paradigma da fratria. Esta proposta baseia-se nas contribuições de Assoun (1998), Birman (2003) e Kehl (2000) ao reintroduzir a ideia de fratria para examinar os outros modos de operação da relação do sujeito com os semelhantes, presentes no contexto contemporâneo.

Desarrollo

Neste trabalho, vamos explorar, a partir de um olhar sobre uma experiência de ocupação, os laços sociais presentes nesse contexto, seja entre os próprios ocupantes, seja no que diz respeito à relação deles com os representantes da instituição escolar ou, ainda, no que diz respeito à sustentação desse fenômeno pela comunidade do entorno da escola. Assim, visamos pensar sobre a inovação que essa experiência traz para a reflexão sobre a adolescência e os laços sociais na escola, sem nos concentrar em só um dos polos desse campo, ou seja, nem nos jovens nem na escola, mas nos laços que podem se estabelecer entre ambos. A partir das contribuições teóricas da psicanálise a respeito do mal-estar na cultura e nos modos de fazer frente a ele, trabalharemos com algumas hipóteses freudianas a respeito do laço social (Freud, [1913] 1976; [1921] 1976; [1930] 1976) para refletir sobre como esses novos laços sociais internos e externos ao movimento poderiam incidir sobre o trabalho da adolescência.

Uma experiência de ocupação escolar

Entre os meses de março e junho de 2016, cerca de 70 escolas da rede pública do Rio de Janeiro estiveram

ocupadas por estudantes, em sua maioria do ensino médio destas mesmas instituições. As ocupações se iniciaram em apoio à greve dos docentes da rede estadual, mas constituíram-se como um movimento a parte com suas assembleias e pautas próprias. Durante as ocupações, as escolas mantiveram-se abertas para receberem doações, visitas e contribuições de diversas ordens de membros da comunidade de seu entorno. As questões de base deste artigo foram construídas a partir de visitas e do desenvolvimento de algumas atividades em escolas ocupadas inspiradas no paradigma da pesquisa-intervenção (Besset & Castro, 2008). Isso se deu com mais frequência em uma escola estadual situada na zona sul do Rio de Janeiro, na qual foram realizadas várias visitas informais e duas rodas de conversa com estudantes previamente agendadas em acordo com os ocupantes, que nos serviram como material fundamental para a reflexão apresentada neste artigo. Descreveremos aqui um pouco do que foi observado e em seguida os pontos que se destacaram como questões de interesse a serem investigadas.

Trata-se de uma escola de grande porte, onde estudam cerca de dois mil alunos de ensino médio, na qual a ocupação contou com a participação de cerca de 400 estudantes em frequência diária. Apenas um pequeno grupo dormia efetivamente na escola, mas esse número não nos foi revelado por razões de segurança, no dizer dos próprios estudantes. Durante a ocupação a escola era gerida principalmente por esse grupo menor, que se subdividia em várias comissões: a recepção, a cozinha, a limpeza, a segurança, comunicação e conteúdo pedagógico. Quase sempre os jovens se mantinham no mesmo comitê ao longo de toda a ocupação, pois achavam que isso facilitava o aprendizado e a execução das tarefas. Mas, quando necessário, eram feitas trocas ou outros vinham ajudar a um comitê específico em um momento de maior necessidade, como era o caso da cozinha em momentos de grande movimento no horário das refeições. Havia um respeito absoluto pelo trabalho de cada comitê. Por exemplo, no caso do comitê de recepção, este possuía legitimidade e autoridade até mesmo para barrar a entrada e a saída de estudantes da escola em momentos de maior tensão com os grupos contra a ocupação. Ao mesmo tempo afirmavam sempre que quem está na frente são todos e a responsabilidade também é de todos. No relato sobre o trabalho coletivo e a dinâmica dos comitês destacaram o sentimento de empatia pelo colega ou pelos funcionários da escola. Além disso, falaram da aprendizagem que obtiveram no desafio de cozinhar para tantos, de manter o prédio limpo, de lidar com os improvisos no cancelamento de uma aula para a qual havia muitos estudantes esperando, enfim, nas atividades que remetem ao dia-a-dia da escola, pareciam compartilhar de um sentimento de cumplicidade com a administração e a gestão da escola. Ao se referirem a um inspetor da escola, o nomearam como "o cara que é o dono do cadeado mais amado do mundo".

Durante uma das rodas de conversa realizada nessa escola, a maioria dos ocupantes presentes relatou que não conhecia antes os outros com os quais estava convivendo na ocupação, já que eram de turmas ou até mesmo de turnos diferentes na escola. Segundo o relato dos jovens, dessa e de outras escolas, muitos dos ocupantes eram estudantes com sérios impasses na escolarização. Presenciamos o relato de um deles que estava pensando em abandonar a escola um pouco antes da ocupação e ao final desse período disse que mudou radicalmente sua posição.

Encontramos no pátio central da escola o mural que reuniu as mensagens sobre o significado da ocupação. No manifesto escrito durante a ocupação dessa escola, os estudantes reivindicaram um aumento da carga horária nas disciplinas de sociologia, filosofia e espanhol, além da extinção do SAERJ, um simulado unificado que vinha pronto para a rede com o qual eles trabalhavam, tirando a autonomia local das escolas e dos professores. Esta autonomia também foi reivindicada, e nesse ponto atendida após a ocupação, com a conquista do direito de eleger os diretores. O que pensar destas reivindicações? Para além do momento da ocupação propriamente dita, parece-nos que os jovens nos dão indícios de um desejo de ocupar um outro lugar nessas instituições, talvez menos passivo e contido, tal como tradicionalmente se espera do estudante. Algumas falas dos estudantes da escola que frequentamos sobre o que teriam aprendido com a ocupação escritas em pequenos cartazes foram postadas na página do facebook criada durante movimento também nos instigam a pensar nas relações entre a adolescência, a educação e o laço social.

"Na ocupação eu aprendi: a lutar, resistir e pensar no próximo"

"Na ocupação eu aprendi: a sonhar, acreditar e realizar"

"Na ocupação eu aprendi: a valorizar minha escola"

"Na ocupação eu aprendi: a ser cidadã e ser humana"

"Na ocupação eu aprendi: a cuidar do que é de todos"

"Na ocupação eu aprendi: a ser solidário"

"Na ocupação eu aprendi: a valorizar o que é meu o que é seu o que é nosso"

A ocupação: novos pactos sociais

O acompanhamento dessa experiência de ocupação relatada acima nos leva a supor que a ocupação repercute psiquicamente nesses jovens como um processo de apropriação criativa do espaço escolar. As falas acima nos fazem pensar no trabalho de reelaboração de ideais sociais na adolescência, a começar pelo ideal de escola que recriam e compartilham através desse movimento, trabalho esse que não se dá sem a existência de laços de identificação horizontais (Freud, 1921/1976).

Tomando por base essa premissa, Freud propõe no texto Psicologia das Massas e Análise do Eu ([1921] 1976) um modelo explicativo para os laços sociais nas massas pautados em dois eixos de sustentação fundamentais: o eixo vertical da relação ao líder ou ideal compartilhado por todos os membros e o eixo horizontal das identificações entre aqueles que compartilham deste objeto/ideal comum.

Seguindo a trilha já inaugurada em Totem e tabu (1913/1976), onde Freud constrói uma teoria a respeito da gênese do laço social através de construções da cultura que remetem ao poder originário e mítico do pai da horda, o conceito de ideal introduz, entretanto, uma outra dimensão na compreensão do laço social. Como bem observa Assoun (1983), é através da idealização de um objeto ou ideia, bem como pelas identificações possibilitadas pelo reconhecimento desse objeto comum que o ideal social sustenta a realidade coletiva e torna possível o laço entre os homens. Assim, Assoun ressalta que o esquema do laço social proposto por Freud em 1921 desliza da problemática proeminente da interdição marcada em 1913 para a questão da idealização. Segundo ele, o que Freud acentua em 1921 é a legitimação do interdito paterno pelos próprios sujeitos através da idealização. Alguns anos mais tarde, Freud avança nessa direção afirmando também que os ideais estão também na base das ilusões religiosas (1927/1976). A partir disso, a cultura pode ser entendida como uma construção comum, que permite aos sujeitos lidarem com as tensões e insatisfações próprias à pulsão através dos ideais.

Voltando ao território da escola com Freud, vale evocar a conferência proferida por ele em 1914 na cerimônia de comemoração de 50 anos do colégio em que estudou. Nessa conferência, Freud afirma que, nos seus anos de jovem estudante, mais importante para o seu futuro interesse pela ciência, foi a sua relação com os professores e com os outros alunos, do que o conteúdo daquilo que lhe foi transmitido.

É nessa fase do desenvolvimento de um jovem que ele entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles (...) Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos o nosso pai em casa (Freud, 1914b/1976, p. 288).

Assim lembra Freud que, em seu tempo de jovem estudante, "algo" era atribuído por ele aos professores que lhes colocava em um lugar de destaque, e assim nos dá notícias sobre os laços afetivos nos quais se sustenta a autoridade do professor em sala de aula, de forma similar ao que também constatou em relação ao lugar ocupado pelo analista numa análise. Na conferência, Freud chega a observar que o professor muitas vezes assume o lugar de "pai substituto", depositário de um ideal de eu que já não mais se sustenta nas figuras de identificação da infância. Entretanto, ao final da conferência Freud faz menção ao fato de que, para além do eixo vertical da relação com os professores, a escola é o espaço para a atualização das experiências fraternais, no eixo das relações horizontais que são estabelecidas com os colegas. Este ponto não é desenvolvido por Freud, mas ele não deixa de marcá-lo enquanto algo que seria merecedor de uma análise futura.

A importância dos laços horizontais na sustentação do laço social, que remetem aos laços entre os irmãos no mito da horda primeva descrito por Freud (1913/1976), é bastante enfatizada por Kehl (2000) quando propõe uma "função fraterna" no psiquismo. Conforme comenta Kehl (2000), no percurso do mito freudiano de 1913, o eixo horizontal das relações entre os irmãos é fundamental, desde a cumplicidade necessária para o crime contra o pai, até a tarefa de separar o pai real do pai simbólico, garantida pelas identificações fraternas mediadas pelo ideal. Dessa forma, o que ela questiona é se função paterna é capaz de operar se não for elaborada de forma coletiva e sustentada através das identificações horizontais entre os irmãos. Como observa a autora (2000), as identificações horizontais, típicas da fratria, dependem da relação vertical ao pai, mas fazem a ela uma suplência indispensável, o que, segundo ela, pode ser pensado em termos de traços identificatórios secundários em relação à identificação primária ao pai.

Isso se daria, de acordo com Kehl (2000), quando cada um entre os 'pares' passa a se apropriar do que foi herdado, já que, se por um lado a fratria produz a orfandade simbólica dos seus membros, também lhes fornece

algum amparo, alguma pertinência extrafamiliar. A relação entre o grupo de 'pares' passa a funcionar como uma garantia de reconhecimento de traços identificatórios, de modo que é na fratria que os adolescentes muitas vezes encontram uma ancoragem para o trabalho de elaboração dos ideais na adolescência. No caso das ocupações, esse trabalho incide sobre possibilidades de reinvenção da escola que coincidem com o momento da reinvenção de si e do outro típicas da adolescência.

Algo que nos surpreendeu nas conversas com os ocupantes é que a organização para a divisão de tarefas se dava praticamente de maneira espontânea, sem a imposição ou a fixação de responsabilidades previamente estabelecidas. Quando lhes perguntamos se havia um revezamento fixado ou combinado, eles simplesmente nos responderam que todos eram responsáveis por tudo. Isso de fato nos faz pensar que as reponsabilidades e as funções de "comando" circulavam com relativa liberdade e espontaneidade entre eles, sendo a representatividade dos lugares imediatamente reconhecida e respeitada pelos outros. Nada mais contrastante com a fragilidade da autoridade que a escola e os professores vivenciam no seu cotidiano regular, fora da ocupação. Como pensar tal contraste a partir do argumento freudiano a respeito do pacto social?

Como já trabalhamos anteriormente (Coutinho, 2009), pensamos que a insistência freudiana no eixo vertical da organização social, representado originalmente pela figura do pai da horda e posteriormente pelo ideal, acabou por negligenciar outros modos de constituição social, como também observam Roudinesco & Plon (1998) e Kehl (2000). Assim, uma das marcas da fratria é o reconhecimento do desamparo por parte dos irmãos, o que faz com que a rivalidade seja matizada pela necessária renúncia à satisfação imediata das pulsões e pela experiência do necessário apoio mútuo, sustentado através de pactos e de construção de referências comuns no plano da cultura (ideais, religião, instituições, etc.). Nesse sentido, os laços fraternais, diferente dos laços horizontais totalitários, regidos pela onipotência narcísica do eu ideal, implicam no reconhecimento do desamparo e das diferenças de cada um, e apostam no viver coletivo como construção de caminhos comuns possíveis na sustentação do desejo pautado pelo registro do ideal do eu, sempre inatingível, mas apontando um caminho a ser percorrido (Coutinho, 2009).

Cabe observar aqui o relato dos jovens a respeito do acolhimento às diferenças como marca do funcionamento dos laços entre os ocupantes, que muitas vezes nem se conheciam antes da ocupação, ou ainda, faziam parte de grupos diversos com histórias prévias de antagonismos e implicâncias típicas do "narcisismo das pequenas diferenças". De modo semelhante, isso também se faz notar com os estudantes que apresentavam dificuldades de inserção no grupo escolar e passaram a se envolver de modo diferente com a escola e com os colegas a partir das ocupações. Podemos pensar que o que ocorre então com a ocupação é uma reconfiguração dos modos de fazer laço, já que agora a construção do projeto comum do movimento como eixo transversal parece ser preponderante em relação às identificações narcísicas especulares que visam apenas a certificação de si através da inclusão do idêntico e da exclusão do diferente.

Podemos supor então, a partir da observação desse movimento, que a experiência da fraternidade pode funcionar como o espaço ético para a formação de laços sociais não totalitários na escola. O conceito de fraternidade se tornou uma questão presente na atualidade também se tornou objeto de reanálise por Birman (2003), que destaca a importância de reintroduzir o conceito para refletir as novas condições de mal-estar na atualidade. Para o autor, a interpretação dos laços fraternos supõe uma consideração crítica sobre os destinos da paternidade na subjetividade moderna. Destacar a abrangência do laço social no psiquismo para além da dinâmica edipiana seria uma forma de se deslocar da versão rivalitária ou mortífera da fraternidade e considerar também suas dimensões ética e política.

Considerações finais

A experiência das ocupações nos remete fortemente aos laços fraternais que se estabelecem entre os estudantes nas escolas ocupadas, bem como entre eles e a comunidade externa à escola que também apoia e participa das ocupações, e à função que estes desempenham na subjetivação adolescente no entrecruzamento entre questões psíquicas, políticas e sociais. Talvez possamos supor, portanto, que as ocupações nos ensinam a importância de se refazer os pactos e laços que legitimam a escola em seu lugar de transmissão e construção de conhecimento. E que isso não se dá sem a participação dos sujeitos nela envolvidos, nem sem os laços horizontais que sustentam o projeto da escola que se deseja no coletivo. Assim, as ocupações inauguram um modo de fazer laço na escola através de uma nova posição discursiva na qual os estudantes podem estar presentes enquanto sujeitos desejantes que reivindicam e recriam a escola. Desejo que é motor de transformações discursivas e promotor de identificações horizontais que dão sustentação à reinvenção do pacto pela educação.

Referencias Bibliográficas:

Assoun, P.L. **(1983).** L´Entendement Freudien – Logos et Ananké. Paris: Gallimard.

Birman, J. **(2003)** Fraternidades: Destinos e Impasses da Figura do Pai na Atualidade.
PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, 13(1): p.93-114.

Castro, L. R., Besset, V. L. (orgs.) **(2008).** Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude. Rio de Janeiro: Nau.

Coutinho, L.G. **(2009).** Adolescência e Errância: Destinos do laço Social Contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Nau.

Freud, S. **(1976).** Totem e Tabu. Obras Completas de Sigmund Freud, ESB, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago. (1913)

Freud, S. **(1976).** Sobre o narcisismo: uma introdução. Obras Completas de Sigmund Freud, ESB, vol. XIV.
Rio de Janeiro: Imago. (1914a)

Freud, S. **(1976)).** Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. Obras Completas de Sigmund Freud, ESB, vol. XIII.
Rio de Janeiro: Imago (1914b).

Freud, S. **(1976).** Psicologia de grupo e análise do ego. Obras Completas de Sigmund Freud, ESB, vol. XIII.
Rio de Janeiro: Imago (1921).

Freud, S. **(1976).** O futuro de uma ilusão. Obras Completas de Sigmund Freud, ESB, vol XX,
Rio de Janeiro: Imago. (1927)

Freud, S. **(1976).** O mal-estar na civilização. Obras Completas de Sigmund Freud, ESB, volume XXI.
Rio de Janeiro: Imago. (1930).

Algunos desafíos de "estar psicoanalista" en un centro de día para jóvenes

Cecilia Greca

Resumen

Este trabajo toma como eje el quehacer del psicólogo que, en el decir de Fernando Ulloa, intenta "estar psicoanalista" (1995, p.12) en aquellas instituciones públicas que ponen en el centro de la escena lo vincular.

El Dispositivo Integral de Abordaje Territorial de la ciudad de Rosario es una institución inserta en una red orientada al trabajo con adolescentes y jóvenes cuyos derechos han sido y son cotidianamente vulnerados. El dispositivo tiene como modalidad central de funcionamiento el formato de centro de día, en donde los espacios convivenciales y las instancias de escucha singularizada son los pilares que sostienen nuestra labor. Quienes trabajamos allí entendemos que la construcción de lazos es tanto condición de posibilidad como también uno de los objetivos del trabajo en la institución; por ello, todos los trabajadores participamos en los espacios convivenciales y de comensalidad, en los que el estar con otros tiene un lugar fundamental. Por otro lado, los adultos también somos convocados a realizar diversos acompañamientos, habitualmente en situaciones que generan ansiedad o temor a los jóvenes. De hecho, son estas instancias las que permiten la construcción de lazos con los adultos, y, en la mayoría de los casos, es solo a partir de esto que (quizás) podemos ser convocados a sostener un espacio de escucha.

Como consecuencia de la construcción de estos lazos, y en el marco de un trabajo que frecuentemente nos pone ante situaciones extremas, nuestros niveles de afectación pueden devenir intensos y difíciles de elaborar a los fines de sostener una escucha clínica. En este contexto, es inevitable interrogarse acerca del estatuto que adquiere nuestro "sentir con" e incluso "sentir por" estos jóvenes, y pensar cómo crear condiciones para que nuestras intervenciones no estén sostenidas en esto.

¿Se trata aquí de la contratransferencia en el sentido freudiano? ¿Deberíamos hablar de "implicación"? ¿Y cuándo esta se transforma en "sobre-implicación"? ¿Cómo detectarla e interrogarla? ¿El concepto lacaniano de "deseo del analista" puede aportarnos elementos para pensar nuestro quehacer en estos escenarios? ¿Y qué lugar darle a la inevitable intervención de nuestro "yo" en el trabajo en este tipo de dispositivos? ¿Nuestra escucha clínica es compatible con sostener los espacios convivenciales y otros acompañamientos a los jóvenes, con las consecuencias que esto tiene en nuestra implicación afectiva? Y en tensión con esto, ¿nuestro trabajo es posible si mantenemos distancia, si no estamos presentes en lo cotidiano, si esperamos a ser convocados en nuestra especificidad desde una posición "externa"?

En el despliegue de estas preguntas respecto de las condiciones de posibilidad y los límites de nuestro trabajo en un ámbito muy alejado de la práctica clínica que dio origen a la teoría psicoanalítica, este texto se propone sentar las bases para una interrogación fecunda de nuestro quehacer como psicólogos en estas instituciones.

Introducción

Este trabajo busca generar preguntas acerca del quehacer del psicólogo que, en el decir de Fernando Ulloa (1995), intenta "estar psicoanalista" (p.12) en cierto tipo de instituciones públicas: aquellas que sus usuarios transitan a veces de modo muy masivo (muchas horas, con muchas demandas, haciendo muchas actividades), y en las que, en general, el psicólogo no es convocado al lugar que le es propio: el de la escucha clínica. Son ámbitos de intervención en los que los conceptos de transferencia, contratransferencia, abstinencia, deseo del analista, por citar los más utilizados al teorizar e interrogar la posición del analista en la práctica, parecen no ser suficientes para pensar los múltiples atravesamientos que se ponen en juego. En este sentido, resultan interesantes las palabras de Broide y Broide (2018) cuando plantean que "cuando ampliamos la extensión del psicoanálisis hacia nuevos contextos, en ese proceso el propio psicoanalista es interrogado. De esa forma, se hace avanzar la práctica clínica y la teoría que resulta de ella" (p. 186).

Considero que la práctica en instituciones públicas, y, en particular, en aquellas que ponen en el centro de la escena lo vincular, no puede sino interpelar nuestra teoría, pero también, y fundamentalmente, las posiciones que asumimos allí y las consecuencias que esto tiene en nuestra posibilidad de escuchar clínicamente.

El trabajo con adolescentes y jóvenes en el centro de día

El Dispositivo Integral de Abordaje Territorial (DIAT) de la ciudad de Rosario funciona, en su formato actual, desde 2015. Es una institución co-gestionada por diferentes áreas de los tres niveles del Estado: Salud y Desarrollo Social de la Municipalidad de Rosario y la Provincia de Santa Fe, y la SEDRONAR. Se trata de una institución pública inserta en una red orientada al trabajo con adolescentes y jóvenes cuyos derechos han sido y son cotidianamente vulnerados, y que están atravesados por múltiples problemáticas que los ponen en riesgo. Son, en palabras de Graciela Frigerio (2017), "los excomulgados del tronco común, los catapultados a subjetividades asediadas, en permanente estado de temblor y emergencia" (p. 78).

El dispositivo tiene como modalidad central de funcionamiento el formato de centro de día, en donde los espacios convivenciales y las instancias de escucha singularizada son los pilares que sostienen el trabajo. A su vez, se realizan diferentes tipos de actividades grupales, tanto dentro de la institución como en articulación con otras instituciones: talleres, capacitaciones y un aula radial. Así, muchos de los jóvenes asisten a la institución diariamente, durante varias horas, y participan de múltiples instancias tanto individuales como colectivas.

El equipo que tiene a su cargo el funcionamiento de la institución está formado por trabajadores de diferentes dependencias y pertenencias disciplinares, quienes pensamos colectivamente las intervenciones y nuestro lugar en ellas, atendiendo a la singularidad de cada situación. Esto nos permite pensar y poner en tensión permanentemente las dimensiones grupal y singular, así como la cuestión de la integralidad y la especificidad de los abordajes. Se trata de aquello que Frigerio (2017) denomina "oficios del lazo (…) oficios de recibir y despedir; alojar y dejar partir (…) Oficios de acompañamiento" (p. 60).

Entendemos que la construcción de lazos es tanto condición de posibilidad como uno de los objetivos del trabajo en la institución; por ello, todos los trabajadores participamos de los espacios en los que el estar con otros tiene un lugar fundamental: los momentos en que compartimos el desayuno, el almuerzo y la merienda, y aquellos en los que, simplemente, estamos juntos (charlando, tomando mate, escuchando música). Estos momentos, sin duda, ocupan un lugar central no solo en la representación de la institución, sino también en lo concreto de la organización de la agenda diaria.

Por otro lado, los adultos también somos convocados a realizar diversos acompañamientos: al centro de salud, a hacer un trámite, a entrevistas en la escuela, en trabajos o en diversas oficinas del Estado, etcétera. Muchas veces no se trata (o no se trata solamente) de un no saber o no poder llegar en términos concretos (distancias o desconocimiento de la ciudad), sino del temor y la ansiedad que supone salir del barrio y adentrarse en "terrenos" desconocidos.

Muchos jóvenes transitan el centro de día durante varios años (a veces con sistematicidad, otras con intermitencias, pero siempre conservando un fuerte vínculo con el lugar y los trabajadores), lo cual nos hace partícipes de muchos momentos importantes de sus vidas. A su vez, la complejidad propia de cada situación genera una multiplicidad de articulaciones interinstitucionales, e implica también que trabajemos con los familiares y referentes afectivos de los jóvenes, quienes muchas veces establecen una fuerte referencia con nosotros. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos ni exagerar, que compartimos gran parte de la vida de estos jóvenes, y en ese mismo movimiento, gran parte de nuestra vida transcurre allí.

Cuando la condición de posibilidad es al mismo tiempo obstáculo

Trabajo en la institución desde finales de 2014 y formé parte, desde mi lugar en el equipo como psicóloga con formación psicoanalítica, del proceso de construcción que le dio al DIAT su forma actual. Llegué a la institución luego de experiencias, tanto en lo público como en lo privado, ligadas al trabajo en consultorio: un paciente que demandaba tratamiento, un turno, tiempo pautado para el encuentro, una frecuencia acordada, un mínimo o nulo contacto por fuera de esos espacios. Antes de incorporarme al centro de día, los conceptos psicoanalíticos que me habían sido transmitidos durante mi formación constituían una "base segura" que, si bien era permanentemente interrogada por lo real de la clínica, implicaban para mí claridad respecto de mi lugar y mi posición en los tratamientos

analíticos. Tenía muy claro, entre otras cosas, que el analista "no debe ser trasparente para el analizado, sino, como la luna de un espejo, mostrar solo lo que le es mostrado" (Freud, 1912, p. 117) y que su "yo" debe estar ausente (Lacan, 1954–1955, p.479), lo cual facilita el despliegue de la transferencia y el trabajo respecto de la misma. En cuanto a las emergencias contratransferenciales —aquellas mociones que se instalan o se movilizan en el analista "por el influjo que el paciente ejerce sobre su sentir inconsciente" (Freud, 1910, p.136)—, sabía que el único lugar pertinente para ello eran los espacios de supervisión o, eventualmente, mi análisis personal.

Comenzar a trabajar en un lugar en el que las coordenadas de lo que llamamos "el encuadre" se disipan (tiempo, espacio, frecuencia, lugares y funciones establecidos) rápidamente empezó a resquebrajar estos apoyos. Por otro lado, el trabajo permanente con lo que Broide y Broide llaman "situaciones sociales críticas", "urgencias sociales que convocan a la responsabilidad del analista frente al malestar en la cultura, al desamparo psíquico y social" (2018, p. 179), generaba un marco complejo para un trabajo aún más complejo, en el que detenerse a pensar resulta dificultoso y los modos en que nos vemos atravesados por lo que acontece a veces son difíciles de discernir.

Las situaciones extremas devienen casi algo cotidiano: casos en los que la exposición sistemática a riesgos amenaza la vida de un joven y nos preocupamos por ellos; situaciones en las que el grado de desvalimiento, necesidad y padecimiento es tal que no podemos evitar conmovernos profundamente; ocasiones en las que debemos escuchar situaciones de abuso y/o violencia sistemática en un contexto de desamparo alarmante; circunstancias en las que debemos acompañar el duelo por la muerte de un joven, mientras nosotros también intentamos tramitar esa pérdida; y los ejemplos podrían multiplicarse. Tal como afirman Broide y Broide, "la violencia y el desamparo se hacen presentes de forma intensa en las relaciones transferenciales establecidas entre quienes escuchan el sufrimiento del otro y quienes hablan de su sufrimiento, impactando directamente a los involucrados —oyente y locutor— en el cuerpo y, también, más allá de él" (2008, p. 181). Por otro lado, en esta "convivencia" no es inusual que nos encontremos retándolos en una posición casi materna, y muchas veces (por suerte, también son muchas) celebrando con ellos sus logros y sus alegrías. En un quehacer que, de forma muy pertinente, ha sido denominado también "los oficios del trabajo de la transferencia" (Frigerio, 2017, p. 80), nuestros niveles de afectación pueden devenir intensos y difíciles de elaborar a los fines de poder sostener una escucha clínica.

Muchas veces, como psicóloga, me encuentro en una situación difícil: soy testigo de la angustia de los jóvenes porque aparece a flor de piel y se muestra de distintas maneras en su tránsito por la institución, pero no aparece una demanda de escucha o de un trabajo de elaboración que podría permitirme intervenir desde la especificidad del discurso analítico; incluso la oferta, por mi parte, de un espacio de este tipo es recibida con sospecha o molestia con la frase "vos me querés 'psicologear'" o, directamente, "no me volés los pelos". Quizás aquí podamos leer algo de lo que afirman Broide y Broide cuando dicen, respecto del adolescente en conflicto con la ley penal (aunque esto puede servir para pensar más allá de esta circunstancia particular) que "la actitud de desprecio, apatía, desvalorización y desconfianza (…) puede tomarse como lo que retorna a él de la mirada del Otro social" (2018, p. 188). ¿Por qué un adolescente nos daría a escuchar su palabra sin esperar que sea usada para "controlarlo", "encauzarlo", "manejarlo" o "juzgarlo"? ¿Por qué tendría, a priori, la confianza necesaria en nosotros para dar lugar y traer a la luz las cuestiones que lo atormentan y que tan trabajosamente silencia? En muchos casos no existe nada, al principio, semejante a lo que Lacan denominó "sujeto supuesto saber". La mayoría de los jóvenes que comienzan a transitar el centro de día no nos convocan a un espacio de palabras, y nos miran con desdén cuando hablamos de nuestra confianza en el poder de las mismas para ayudarnos a hacer algo con el sufrimiento. Si, siguiendo a Ulloa (1995), decimos que un trabajo psicoanalítico implica "como condición necesaria la presencia de una escucha idónea, condición no suficiente en tanto debe complementarse con la expectativa de alguien que desea ser escuchado en esos términos" (p. 99), empiezan a proliferar las preguntas respecto de cuáles son las condiciones de posibilidad para que lo específico de nuestra escucha pueda tener un lugar.

Como una primera aproximación, tomamos la propuesta de Broide y Broide respecto de desplegar el trabajo necesario para "operar una torsión moebiana en el vínculo transferencial: de la sospecha y desconfianza a la suposición de saber" (2018, p. 188). Muchas veces, la posibilidad misma para esto está dada en el conocernos y compartir en los espacios convivenciales. De algún modo, en este tipo de trabajos, la especificidad no es tanto un punto de partida como un punto de llegada, en el sentido de que, desde un lazo entre el joven y nosotros como adultos puede ir, con el tiempo, construyéndose algo semejante a una demanda de ser escuchado en otro plano. El dilema que surge allí es que para esa altura estamos muy involucrados en el vínculo con el joven (lo cual resulta un obstáculo para escuchar clínicamente), pero al mismo tiempo eso es precisamente lo que hace que nos convoque a nosotros y no a otro al lugar de ser quien lo escuche (por ejemplo, el psicólogo del centro de salud).

Como consecuencia de los lazos que los adultos construimos con los jóvenes en el devenir cotidiano de la

institución, ellos mismos y lo que les ocurre cuentan genuinamente para nosotros: su presencia en la institución no nos es indiferente, sus ausencias no nos pasan desapercibidas, nos encontramos pensando en ellos fuera de los horarios de trabajo, e incluso apelando a un compañero para compartir esta preocupación, o buscando publicaciones en Facebook que den algún indicio de cómo están en los períodos en que no tenemos noticias de ellos. Ellos nos preocupan, nos generan ternura, nos inquietan, nos sorprenden, y sobre todo (y por esto mismo), nos interpelan y nos hacen interrogar nuestra posición e intervenciones todo el tiempo.

A cada paso me veo compelida a recurrir a mi "caja de herramientas" conceptual y me pregunto: ¿qué concepto puede venir en mi auxilio para pensar(me) en mi trabajo con estos jóvenes? Aquellos, vale repetirlo, con quienes compartimos cinco días a la semana, varias horas por día, a quienes acompañamos en diversas instancias y que, por esa misma "convivencia", conocen mucho de cada uno de nosotros. Estos vínculos no están aislados, sino que están insertos en una red de otros vínculos (los de cada trabajador con sus familiares, amigos, compañeros, otros profesionales que trabajan con ellos, etcétera).

Al conceptualizar los oficios del lazo, Frigerio (2017) afirma que estos implican "aprender a estar afectado y dejarse alterar" (p. 83). Por su parte, Montobbio (2013) plantea que las características del trabajo en atención primaria, que son en muchos puntos similares a nuestro quehacer en el centro de día, hacen que esta sea "una experiencia donde los sentimientos de los que allí trabajamos se involucran inevitablemente" (p. 126). En este sentido, afirma que la participación de los afectos puede ser tanto un obstáculo como una condición de posibilidad de los vínculos que están en la base de toda intervención posible, y respecto de esto último afirma que "solo si se nos juega algo muy propio (y por supuesto, desconocido, como corresponde al deseo inconsciente) podemos soportar que se nos involucre de este modo" (p. 138).

Estos planteos resuenan con los de Ulloa cuando habla de "las variaciones del estar afectado" (1995, p. 181). La primera alude al compromiso vocacional con un campo de trabajo, es decir, a nuestro deseo de estar allí. La segunda tiene que ver con el "estar contagiado", con nuestra sensibilidad, nuestra empatía frente a quien demanda; pero para que la escucha analítica pueda sostenerse, el autor afirma que algo debe coartar esta variante de la afectación. Esto es lo que lleva a la tercera vertiente del "estar afectado": "estar afectado al trabajo de la abstinencia. Una abstinencia que nunca es indolencia" (p. 182). Esto último abre para Ulloa la posibilidad de pensar que la abstinencia no implica neutralidad (términos que en ocasiones aparecen superpuestos); hablar de "abstinencia no indolente" implica pensar en la "no neutralidad, en realidad, no neutralización, del sujeto analítico, atravesado por todos estos niveles del estar afectado" (p. 182).

Resulta muy valiosa la apuesta a hablar del "sujeto analista" (Ulloa, 1995, p.99), en franca oposición a planteos como los de Jacques-Alain Miller, quien transmite el ideal de un analista desubjetivado, que define su posición a partir de un "no pienso" (Greca, 2018, p. 40). Pero, al mismo tiempo, es inevitable interrogarse acerca del estatuto que adquiere nuestro "sentir con" e incluso "sentir por" estos jóvenes, y pensar cómo crear condiciones para que nuestras intervenciones no estén sostenidas allí.

¿Se trata aquí de la contratransferencia en el sentido freudiano? ¿Deberíamos hablar de "implicación"? ¿Y cuándo esta se transforma en "sobre-implicación"? ¿El concepto lacaniano de "deseo del analista" puede aportarnos elementos para pensar nuestro quehacer en estos escenarios? ¿Y qué lugar darle a la inevitable intervención de nuestro "yo" en el trabajo en este tipo de dispositivos? ¿Nuestra escucha clínica es compatible con sostener los espacios convivenciales y otros acompañamientos a los jóvenes, con las consecuencias que esto tiene en nuestra implicación afectiva? Y en tensión con esto: ¿nuestro trabajo es posible si mantenemos distancia, si no estamos presentes en lo cotidiano, si esperamos a ser convocados en nuestra especificidad desde una posición "externa", esto que Ulloa (1995) denominaba "punto clínico de facilidad relativa" (p. 178)?

Probablemente la complejidad de cada abordaje singular no permita dar respuestas acabadas a estos interrogantes, pero el trabajo de formularlos y desplegarlos en sus consecuencias quizás pueda permitirnos, aunque sea, balizar un camino en el que resulta muy fácil perderse.

Una apuesta a seguir interpelando(nos)

En "Análisis terminable e interminable", Freud (1937) habla de tres tareas "imposibles" —educar, gobernar y analizar— y las describe como aquellas "en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado" (p. 249). No sorprende entonces que, luego de caracterizar los oficios del lazo, Frigerio (2017) los agregue a esta lista; no obstante, no hace este agregado sin más: propone también "ofrecer al imposible freudiano

un resignificado: 'imposible no intentarlo'" (p. 84).

Creo que la complejidad inherente al trabajo en territorio, y, en particular, al querer "estar psicoanalista" en instituciones como el D.I.A.T., implica que, a veces, las dificultades y los dilemas son irresolubles. Hay momentos en los que hay que elegir, decidir, arriesgar. Esto nos incomoda, sin duda, pero también nos convoca, como ningún otro trabajo, a apostar a lo colectivo y a nuestra creatividad. Al igual que Frigerio, sostenemos: imposible no intentarlo. Y en este intento es esencial poner en discusión las herramientas teóricas con las que fuimos formados y que no resultan suficientes para pensar nuestros atravesamientos al trabajar en este tipo de dispositivos; esto no solo es necesario para poder fundamentar teóricamente nuestra práctica, sino que resulta un compromiso ético ineludible.

Referencias Bibliográficas:

Broide, Emília Estivalet y Broide, Jorge (2018). Notas sobre la transferencia como operadora de la clínica psicoanalítica en situaciones sociales críticas En: Frigerio, Graciela, Korinfeld, Daniel y Rodríguez, Carmen (coords.). Saberes de los umbrales. Los ofícios del lazo (pp. 179-196).
Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Freud, Sigmund (1999). Las perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica.
En Obras Completas. XI (pp. 129-142). Buenos Aires: Amorrortu (1910).

Freud, Sigmund (2001). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico.
En Obras Completas. XII (pp. 107-119). Buenos Aires: Amorrortu (1912).

Freud, Sigmund (2001). Análisis terminable e interminable.
En Obras Completas. XXIII (pp. 211-254). Buenos Aires: Amorrortu (1937).

Frigerio, Graciela (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas.
En Frigerio, Graciela, Korinfeld, Daniel y Rodríguez, Carmen (coords.). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo (pp. 41-100). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Greca, Cecilia (2018). La contratransferencia: ¿asunto superado o asunto clausurado?
Un recorrido desde Freud y Lacan. Rosario: Laborde Editor.

Lacan, Jacques (2006). El Yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica.
En El seminario, 2. Buenos Aires: Paidós (1954-1955).

Montobbio, Adriana (2013). El vínculo afectivo en el trabajo con niños y adolescentes en APS.
En: Cuando la clínica desborda el consultorio. Salud Mental y Atención Primaria con niños y adolescentes (pp. 125-146). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Ulloa, Fernando (2012). Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Buenos Aires: Libros del Zorzal (1995).

EL EMPEÑO DE ACOMPAÑAR

Diego Leandro López Curyk, Brenda Karin Szajnman, Violeta Wolinsky

Resumen

Entre abril y mayo de 2017 un grupo de 4to grado de El Sarmiento, escuela primaria en la que nos desempeñamos en distintos roles —maestro de grado, directora y vicedirectora— se vio atravesado por una serie de muertes de familiares directos y amigos. Una mañana llegamos al colegio con la noticia de la muerte súbita del padre de un niño. A los diez días, falleció el hermano de 15 años de otro de los chicos, quien padecía una enfermedad degenerativa. Poco tiempo después, un compañero de deportes de otro de los alumnos, fallece luego de recibir un golpe al caer de la bicicleta.

La muerte, inesperada, indecible, difícil de representar, irrumpió en la escuela y lo hizo de manera insistente, reiterada. Frente a este estallido de sentido nos vimos obligados a afinar aún más la mirada singular, a encontrarnos, a reflexionar acerca de nuestras implicancias en la escena, a repensar nuestro modo de habitarla.

Presentaremos escenas que nos interpelaron y obligaron a reflexionar sobre nuestras prácticas y los modos de hacer escuela. En el análisis desarrollado hemos recurrido a los conceptos de transmisión, acompañamiento, don y hospitalidad (Cornu, 2017), conceptos que nos permiten pensar nuestra posición como docentes, como adultxs recibiendo a los recién llegados desde un lugar de hospitalidad y a la vez desde una asimetría subjetivante.

Este trabajo no es una propuesta acerca de cómo abordar "el tema de la muerte en la escuela". Lejos de ello, se trata de compartir nuestra manera de recorrer un desierto de argumentos y certidumbres (Skliar, 2007), en el que fuimos creando, de manera artesanal, dispositivos que nos permitieron habitar la escena y hacernos cargo de la responsabilidad que nos concierne. En lugar de hablar continuamente de la muerte, nos propusimos hacer posible hablar de nosotrxs. En lugar de plantear un proyecto pedagógico-didáctico particular para abordar el emergente, la irrupción, nos propusimos ir recorriendo un camino en el que fuera posible nombrar el malestar, mientras se continuaban profundizando los lazos y construyendo aquel nosotrxs que nos sostenía, y nos hacía estar en compañía.

Analizar retrospectivamente el modo en que abordamos "lo que irrumpió" nos permitió visibilizar y explicitar saberes y formas de habitar la escuela que habíamos ido construyendo en nuestra práctica: vinculados a la formación en ESI, al lugar de la afectividad en la escuela, a la enseñanza de contenidos del área de Formación Ética y Ciudadana, a los acuerdos —explícitos y tácitos— en los que se sustenta la tarea del equipo docente.

La toma de conciencia, que se produce en la reflexión sobre la práctica, nos permitió explicitar decisiones, posiciones, modos de actuar, construir nuevos saberes y ponerlos a disposición.

Introducción

Se acompaña a alguien al que no se quiere dejar solo.
O porque uno mismo no se quiere quedar sin compañía.

(Cornu, 2017, p 102)

Esta vez nos juntó una amistad intelectual y no solo una tarea compartida. En el libro Elogio de la escuela (2018), Jorge Larrosa relata que al inicio de un curso decidió pedirles a sus estudiantes que escribieran

> una declaración de amor, es decir, que mostraran alguna experiencia educativa, artística o cultural en el ámbito de lo social, que ellos creyeran que podía ser inspiradora, de la que pudiéramos aprender algo o en la que al menos, mereciera la pena detenerse un momento, prestarle atención, dejarse decir alguna cosa por ella (p. 108).

Entre abril y mayo de 2017 un grupo de 4to grado de El Sarmiento, escuela primaria en la que nos desempeñamos en distintos roles —maestro de grado, directora y vicedirectora—, se vio atravesado por una serie de muertes de familiares directos y amigos. Una mañana llegamos al colegio con la noticia de la muerte súbita del padre de

un niño. A los diez días, falleció el hermano de 15 años de otro de los chicos, quien padecía una enfermedad degenerativa. Poco tiempo después, un compañero de deportes de otro de los alumnos, fallece luego de recibir un golpe al caer de la bicicleta.

La muerte, inesperada, indecible, difícil de representar, irrumpió en la escuela y lo hizo de manera insistente, reiterada. Frente a este estallido de sentido nos vimos obligados a afinar aún más la mirada singular, a encontrarnos y reflexionar acerca de nuestras implicancias en la escena.

Para abordar estas escenas recurriremos al concepto de acontecimiento, tal como lo retoma Skliar (2007):

> El acontecimiento es, para Bárcena, un estallido de sentido, algo que no puede ser programable (...) solo se explica como una ocasión, como estado de excepción (...) como aquello que irrumpe por sorpresa y resquebraja la continuidad del tiempo. Y el impacto del acontecimiento solo puede estar en esa relación inédita que nosotros establecemos con ese hecho o bien con aquello que ese hecho produce y provoca en nosotros (p. 39).

Presentaremos escenas que nos interpelaron y obligaron a reflexionar sobre nuestras prácticas y los modos de hacer escuela.

Este trabajo no es una propuesta acerca de cómo abordar "el tema de la muerte en la escuela". Lejos de ello, se trata de compartir nuestra manera de recorrer un desierto de argumentos y certidumbres (Skliar, 2007), en el que fuimos creando, de manera artesanal, dispositivos que nos fueron permitiendo habitar la escena y hacernos cargo de la responsabilidad que nos concierne. Este relato que desarrollaremos es, retomando a Larrosa, nuestra declaración de amor.

Desarrollo

La muerte en nuestra cultura se presenta como un tema tabú. La dificultad o imposibilidad de representarla hace que se trate de un tema difícil de ser abordado no solo por lxs niñxs, sino también para lxs adultxs, dejándonos en muchas oportunidades faltxs de palabras, enfrentándonos a nuestra propia y finita humanidad. Cuando la muerte irrumpe en la escuela, resulta un tema incómodo, difícil de nombrar para algunxs, imposible de ser enseñado para otrxs.

Al comenzar a escribir nos preguntamos, ¿cuándo empezó esta historia? Mirando en perspectiva, entendemos que fueron varias las condiciones que se articularon para ir creando un abordaje desde la incertidumbre, apelado a ciertos acuerdos que teníamos —tácitos o explícitos— sobre el rol de la escuela en las vidas de lxs chicxs. ¿Cuáles eran esos acuerdos?

Nos une una amistad intelectual, profesional; una confianza a partir de la que buscamos construir un modo de hacer escuela que podría describirse desde el concepto de práctica entre varixs, la cual en palabras de Asquini y Nejamkis (2008)

> implica la noción de hacer campo, una estrategia que da al sujeto una posición central. Hacer campo no es tomar uno solo a su cargo un problema de violencia, ni es sustituir a otro anulando la posición de un colega, tampoco es pedir ayuda allí donde otro no puede. Hacer campo es estar entre varios orientados hacia un mismo objetivo que es hacer lugar al sujeto (p. 30).

En el recorrido realizado junto al grupo de cuarto grado, los afectos de lxs docentes se han puesto también en juego en el proceso grupal de elaboración del duelo. Ana Abramowski plantea en Maneras de querer (2010), que "Las escuelas son espacios donde conviven muchos seres humanos durante un tiempo prolongado, y es posible que esos vínculos se mantengan en un terreno impersonal y desafectivizado" (p. 9). Sin embargo, nos hemos propuesto sostener una presencia en el aula que ha implicado estar no solamente disponibles con una escucha y una mirada atenta hacia lxs niñxs (y en especial a quienes se encontraban atravesando la muerte de un ser querido), sino también entrar enterxs al aula (Hooks, 1999), presentes, con nuestros propios afectos, nuestros propios dolores e incertidumbres. El dejarnos afectar por la escena nos ha ofrecido la posibilidad de sostener unas distancias cortas (Flores, 2011), abriendo el espacio del aula para compartir dolores y preguntas que nos atraviesan a todxs de manera simétrica. La asimetría en la situación estuvo dada por nuestra posición como adultxs y nuestra responsabilidad de cuidado. Es desde este gesto político del amor, que es posible acompañar y al mismo tiempo ofrecer modos de relacionarnos con el mundo y sus experiencias.

¿Cómo es el trabajo del equipo docente en cuanto al abordaje de los contenidos y el seguimiento de lxs niñxs y los grupos escolares?

Trabajamos y pensamos en lxs niñxs y los grupos, realizamos encuentros de supervisión en los que abordamos la planificación de proyectos y secuencias didácticas de enseñanza de los contenidos y también el acompañamiento de lxs niñxs en sus trayectorias singulares. Generamos propuestas planificadas de recorridos para abordar contenidos propios de las áreas de Formación Ética y Ciudadana y Educación Sexual Integral, abordando también estas áreas desde una perspectiva transversal. En cuanto al área de FEyC planteamos espacios en los que consideramos el abordaje formativo de los conflictos de la vida cotidiana y cuestiones vinculadas a la convivencia. En cuanto a la ESI, perspectiva en la que venimos formándonos hace tiempo, propiciamos espacios de estudio y de implementación de propuestas de enseñanza que incluyen la dimensión afectiva, ofreciendo un lugar para la construcción de vínculos entre las personas, como parte de la experiencia educativa.

Entrar esa mañana juntos al aula de 4to grado para conversar con lxs chicxs acerca del fallecimiento del papá de Juan fue un gesto unido a otros anteriores. Conversamos con todo el grado a comienzos del día. Nos pareció importante abrir un espacio para escuchar a lxs chicxs, responder las preguntas que pudieran aparecer. En este encuentro se ofreció un clima de mucho respeto a la escucha de lo que cada unx tenía para decir. Algunxs niñxs preguntaron cómo estaba su compañero, otrxs cómo acompañarlo y muchxs de ellxs sintieron la necesidad de comentar las propias pérdidas que les generaban angustias o temores. Algunxs niñxs hablaron sobre la separación de su papá y su mamá, otros comentaron la pérdida de algún abuelx o mascota, y entre todas las historias que empezaron a circular nos detenemos en la de Pablo, quien hizo referencia a su hermano enfermo que se encontraba nuevamente internado.

Durante esta conversación no solo se abrió un espacio de escucha, sino que también se ofrecieron gestos para acompañar en el dolor. Frente al llanto de algunxs niñxs, lxs adultxs nos acercábamos para ofrecer un pañuelo, un mimo, un abrazo. Estos gestos fueron apropiados por otrxs niñxs, que encontraron así formas de acercarse a sus pares para acompañarse.

Diez días más tarde se produjo el fallecimiento del hermano de Pablo. Mientras nos preguntábamos si contábamos o no con los saberes suficientes, mientras algunxs colegas nos sugerían consultar a una fundación especializada en "Acompañamiento psicológico para niñxs en duelo" (Fundación Aiken), teníamos que atravesar esa mañana y acompañar a lxs chicxs, sostenerlxs y sostenernos. Es así que nuevamente se abrió un espacio para el diálogo y el encuentro. Se encontraba presente Juan, quien había perdido a su papá, lo cual tiñó de un modo particular la escena. Mientras lxs chicxs estaban conversando acerca de cómo recibir a Pablo cuando se reincorporara a la escuela, el docente trajo una pregunta que algunxs niñxs le habían hecho en forma privada: "Juan ¿cómo te sentís cuando te preguntan cómo estás? ¿te molesta, te hace bien?" El niño pudo compartir con sus pares que le hacía bien que le preguntaran cómo se sentía, porque le gustaba hablar sobre su papá. Se fue construyendo en el aula, en términos de Cornu (2017), "una forma de hacer compañía, que se transmite en la experiencia compartida" (p. 108). Aprendemos a relacionarnos con estas experiencias de vida, en tanto nos encontramos con otrxs que nos ofrecen gestos posibles para atravesarlas.

> Hablar de la educación sexual implica hablar de los sentimientos, y de lo que nos pasa con las emociones (…). Sin embargo, eso solo es posible si en la relación docente-alumno somos capaces de tender un puente, de establecer un tiempo y un espacio que posibilite un vínculo de confianza y respeto, para que el "animarse" comparta con la "vergüenza" el proceso de crecer. Tender ese puente, desde el lugar de los adultos, implica poder apelar al lenguaje y a las emociones que mediatizan esa relación (Di Lorenzo, 2011, p. 22).

¿Qué intervenciones llevadas adelante por lxs docentes hicieron posible sostener la cotidianeidad?

En primer lugar, la decisión fue ajustar la propuesta de enseñanza y sostenerla fuertemente. Los proyectos de enseñanza de los contenidos de las distintas áreas, convocan a lxs niñxs y a los grupos a una tarea común, que da sentido a estar todxs juntxs en la escuela, aprender y recrear la cultura, hacernos parte de ella. Estaba concluyéndose un proyecto del área de Prácticas del Lenguaje, y consideramos oportuno revisar con qué propuesta continuar, eligiendo una nueva novela que articulara los contenidos del área en el recorrido de la etapa que se iniciaba. En este caso, la elección fue El Mago de Oz. La intención era ofrecerles a lxs chicxs un comienzo, una puerta nueva para entrar al aula. Esta novela propiciaba escenas de fantasía, proponía una realidad que jugaba con personajes que tenían en común una particularidad: todos se presentaban desde la falta, la carencia de algún

atributo (cerebro, coraje, un corazón, un hogar). Este fue el marco para que el docente generara con lxs chicxs escenas de juego y lectura. Una mañana, la entrada al aula prometía una sorpresa, expectativa y alegría en las caras de lxs chicxs, un maestro sentado sobre una manta lxs recibía con los atuendos de mago. Al mismo tiempo que se sostenía fuertemente la propuesta de enseñanza, se hacía lugar a la palabra. A veces se trataba de interpretar lo no dicho, "estamos en días difíciles, tengamos un poco de paciencia entre nosotrxs", cuando los ánimos de algunos se encendían por alguna pelea en los recreos, o cuando la emocionalidad parecía estar a flor de piel. En una ocasión, uno de los chicos del grado, León, entró a la escuela muy enojado por una pequeña discusión familiar. "Estamos en el peor mes del mundo", afirmaba. El maestro al escuchar ofreció palabras que permitieran distinguir las emociones, incluyendo junto al enojo, el dolor que se encontraba presente.

Fueron semanas en las cuales prestamos una especial atención a la sensibilidad con la que habitábamos el aula, ofreciendo propuestas de dibujo libre, de música mientras se trabajaba, de juegos, de humor, de charla. Un día, por ejemplo, ante una sumatoria de pequeños incidentes desafortunados, propios de la convivencia en la escuela (caídas, roturas, pérdidas de objetos), lxs chicxs de cuarto llenaron la puerta de amuletos dibujados contra la mala suerte.

No se trataba de hablar continuamente de la muerte, sino de hablar de nosotrxs. En lugar de plantear un proyecto pedagógico-didáctico particular para abordar el emergente, la irrupción, nos propusimos ir recorriendo un camino en el que fuera posible nombrar el malestar, mientras se continuaban profundizando los lazos y construyendo aquel nosotrxs que nos sostenía, y nos hacía estar en compañía.

En palabras de Cornu (2004),

> El don circula, el don no calculado, ni descontado, ni ilimitado; el don en su generosidad y su simbólica es el que hace circular solidaridades, el que establece relaciones entre personas y/o grupos, el que mantiene en el juego diferido de dones y contradones una forma de lazo social simbólico. (p. 9)

Entre estas escenas, una mañana Pablo pudo contar que, en el living de su casa, donde antes se encontraba la cama del hermano, actualmente había un sillón. Estas palabras impactaron al maestro. El modo inocente en que se enunciaba la ausencia nos interpelaba a todxs por igual. Tras esta charla, el maestro se acercó a Dirección para compartir la escena; lxs grandes también necesitábamos acompañarnos en el dolor. Estas situaciones también fueron posibles porque la escuela se construyó como un espacio de hospitalidad en el que las familias confiaron, espacio al cual lxs niñxs nunca dejaron de asistir.

A las pocas semanas de estas dos muertes, se acercó a la escuela la familia de Mateo, para comentarnos que un compañero de deportes de su hijo había fallecido tras recibir un golpe al caerse de la bicicleta. Ante esta escena, sostuvimos un fuerte acompañamiento a Mateo, quien se acercaba cotidianamente a lxs docentes para comentar que se sentía un poco triste, o que le costaba concentrarse, o simplemente buscando un mimo, una compañía. Frente a esta escena, nuestro primer abordaje fue más bien individual, buscando acompañar y sostener al niño, evitando recargar la escena grupal. Con el pasar de los días, nos llamaba la atención la reiterada mención cotidiana del tema por parte de Mateo. Fue allí que decidimos hacer una consulta con la fundación Aiken, para continuar repensando la escena y nuestras prácticas. A partir de aquel encuentro pudimos percibir la necesidad de Mateo de referirse a la muerte de su amigo, como una insistencia y un pedido a que aquella pérdida también sea nombrada en lo grupal como parte de los dolores/angustias que atravesaban al grupo. Ese mismo día —el último antes del receso escolar—, al hacer un cierre de la primera mitad del año refiriendo a las difíciles situaciones atravesadas por el grupo, y al amor con que fueron transitadas, el maestro nombró esa pérdida. Luego de eso, Mateo dejó de referirse a su propio duelo con la cotidianeidad previa.

Unas semanas después, co-coordinamos en la escuela un taller con lxs padres y madres del grado con la presencia de un miembro de la fundación Aiken. En ese espacio, las familias compartieron cómo habían vivido en las casas esos meses, hicieron preguntas y compartieron también sentimientos personales que la situación de duelo les había despertado.

Reflexiones finales

Dirigir, enseñar, implica tomar decisiones; en ello radica nuestra responsabilidad. Como docentes, ante la irrupción de la muerte, nos empeñamos en acompañar desde la hospitalidad. En este recorrido hemos sido parte de la transmisión de un estilo de acompañamiento, mientras nos acompañábamos nosotrxs mismxs. Nuestra atención a la situación nos permitió cuidar en conjunto al grupo y cuidarnos, estando alertas y viendo en la

situación misma para poder actuar oportunamente (Cornu, 2017). Decidimos abordar las situaciones incluyendo en la experiencia las incertidumbres que nos provocan y apostar a que los encuentros que sostenemos en las escuelas nos sirvan para pensar con otrxs, una y otra vez.

Hemos citado a Cornu con inagotable insistencia, ya que pone a trabajar los conceptos de transmisión, acompañamiento, don y hospitalidad, conceptos que nos permiten pensar nuestra posición como docentes, como adultxs recibiendo a los recién llegadxs desde un lugar de hospitalidad y a la vez desde una asimetría subjetivante. Analizar retrospectivamente el modo en que abordamos "lo que irrumpió" nos permitió visibilizar y explicitar saberes y formas de habitar la escuela que habíamos ido construyendo en nuestra práctica. Lo que irrumpió no nos encontró despojadxs, sino implicadxs, conmovidxs.

¿Qué valores humanos instituir?

> ¿Cuáles de ellos reconducimos, cultivamos, transmitimos? ¿¿Confianza o desconfianza, comunicación de confianza o contagio de desconfianza? Transmitimos huellas, atmósferas, relatos. ¿Podemos tomar conciencia de todo ello? ¿Podemos reapoderarnos de todo ello? Y si no hay más que una manera de instituir, el "cómo" actualiza una ambición: ¿con vistas a qué instituimos? ¿En un sometimiento avasallante o por y para la institución de sujetos libres? Ahí es donde "la ética" confirma ser también política, si su punto de mira son los sujetos "responsables" (Cornu, 2004, p. 8).

Esta toma de conciencia, que se produce en la reflexión sobre la práctica, nos permite explicitar decisiones, posiciones, modos de actuar, construir nuevos saberes y ponerlos a disposición.

Referencias Bibliográficas:

Abramowski, A. (2014). Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós.

Asquini, I. y Nejamkis, G. (2008). ¿Por qué vale la pena una práctica entre varios? En: Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Buenos Aires: Escuela de Capacitación CePA, Ministerio de Educación.

Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En: Frigerio, G. y Diker G. (comps.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Noveduc.

Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodrigues, C. (coords.). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Buenos Aires: Noveduc.

Di Lorenzo, S. (Coord.) (2011). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA.

Flores, V. (2011). Entre borradores y tizas. La escritura de los cuerpos y la gramática heteronormativa. Conferencia dictada en las Jornadas de Derechos Humanos La escuela mirando la escuela. Instituto Superior de Formación Docente Nº 803, Chubut.

Hooks, B. (1999). Eros, erotismo e o proceso pedagógico. En: Lopes Louro, G. (comp.) O corpo educado. Pedagogías de sexualidade. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

Larrosa Bondia, J. (2018). Elogio de la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Skliar, C. (2007). La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Noveduc.

Haciendo escuela en tiempos inciertos

Nilda Patricia Sobrero

Resumen

En los últimos años, distintas escenas dentro del ámbito escolar irrumpen acaparando la mirada, impulsando a pensar y a encontrar respuestas que habiliten nuevas formas de actuar, a fin de que algo de lo escolar pueda darse. Con treinta años trabajando en el aula como maestra de grado, año a año me siento interpelada por situaciones que escapan a lo esperado. Trabajar en el aula siempre implicó desafíos y un actuar en lo contingente, pero en los últimos diez años, me enfrenté y me enfrento a situaciones que me dejan perpleja. Muchas dan cuenta de la necesidad de entender que la infancia no es una esencia, no hay una forma de vivir la niñez, y es desde esta complejidad y densidad que debemos mirar a nuestros niños y niñas.

Este escrito pretende ser una invitación a un caminar reflexivo, atravesado por distintas escenas que de alguna forma actúan como mojones, demarcando qué mirar, para luego abrir preguntas. Niñas y niños que piden ser escuchados y adultos igual de frágiles que dimiten en su función; niños y niñas con estéticas y actitudes adolescentes, pero, simultáneamente, moviéndose y actuando como niños pequeños; una escuela ensayando movimientos para dar lugar a lo escolar y a lo colectivo. Estos puntos constituyen algunas de las temáticas que las distintas escenas invitarán a discutir.

Este trabajo se enmarca en el eje "La irrupción de lo inesperado en las escenas cotidianas", ya que justamente "irrumpir" da cuenta de algo no esperado, no calculado, y que por este carácter exige un nuevo mapa. La escuela se construyó sobre pilares muy consistentes, bajo la tutela de un Estado sólido que trazó sentidos e impuso modos de hacer y pensar; pero hoy no existe ese tablero que demarca un actuar prefijado, los discursos y prácticas son cambiantes y volátiles. No contamos con esos guiones previsibles, sino que debemos tejer respuestas frente aquello que irrumpe. Ahora bien, en este escenario cambiante, con escenas que dan cuenta de esa fugacidad e inmanencia, emerge una pregunta marco que pretende ser el catalizador a la hora de analizarlas para dar lugar a nuevas preguntas y quizá algunas respuestas. Haciendo una analogía con la cocina, hay ciertos condimentos que aseguran que, más allá de los ingredientes, esa comida será sabrosa y tendrá aceptación entre los comensales. Entonces la gran pregunta ronda en torno a cuáles son esos "condimentos" imprescindibles para que las prácticas y discursos que circulen en la escuela, logren alojar algo de lo escolar. El gran interrogante que vertebra este escrito es entonces, ¿cuáles son las condiciones pedagógicas que hacen que la escuela pueda continuar siendo ese espacio-tiempo que "abra la puerta para que la infancia quiera jugar", es decir para que algo del orden de la transmisión pase, permitiendo así afiliar a las nuevas generaciones?

Introducción

> *Sentado en un banco de madera y a razón de cinco a seis horas diarias, y durante el tiempo libre, [me dediqué a] hacer los deberes (…). Recuerdo vagamente que a los siete años nos obligaban a aprender de memoria y a cantar a coro una canción que hablaba de "alegre y feliz infancia".*
>
> *Stefan Zweig*

Esta cita de Stefan Zweig condensa un sentir respecto a la escuela que muchos adultos mayores (y no tanto) quizás puedan evocar dando cuenta, precisamente, de un estar en la escuela reconocido y a su vez, cuestionado. En distintos análisis sobre las prácticas y discursos que circulaban en la escuela de hace varias décadas, este tipo de escenas forman parte de lo esperado. Hace ya más de un siglo que la escuela se consolida como la institución para la formación de la niñez, desarrollando prácticas, rituales y discursos muy organizados y estructurados, que, de alguna forma, impregnaron todo lo escolar, determinando formas de habitar la escuela, así como de percibir "lo escolar". Ciertas escenas, como la descripta por Zweig, se instauran como las esperables, dentro del ámbito escolar.

Desde principios del siglo XX, paralelamente a esta consolidación de la escuela y de un determinado formato,

surgieron discursos que cuestionan esa estructura, dando cabida a nuevas formas de hacer escuela, lo que dio la posibilidad de que "otras escenas" aparecieran ligadas a esta institución. Todo el siglo pasado las nuevas corrientes pedagógicas pujaron por perforar ese formato escolar, dando lugar a otro movimiento, a otras prácticas, a otro tipo de vínculos dentro de la escuela.

Llegado el fin del siglo XX, y avanzando en este siglo XXI, los relatos que hacen referencia al estar en la escuela son múltiples, algunos todavía con rasgos que se asemejan al relato de Zweig —dada la pregnancia de algunas prácticas y rituales—, otros sumamente variados relatan escenas que dan cuenta de la diversidad de propuestas de enseñanza y de los modos de habitar la escuela. Pero, además, entre esas nuevas escenas, hay escenas especiales, escenas que irrumpen y acaparan la atención. ¿Irrumpen? Irrumpir, significa "aparecer violenta y repentinamente en un lugar", y justamente estas escenas refieren a situaciones no esperadas, que sorprenden provocando perplejidad, no por ser violentas (aunque puedan a veces implicar algún tipo de violencia), sino por quebrantar lo imaginado y esperado, por forzar de alguna forma a quienes se mueven en la escuela, a pensar y ensayar respuestas para lidiar con eso que irrumpe.

La experiencia de más de treinta años trabajando con niños y niñas, compartiendo lo cotidiano de una escuela, permite enfrentar una diversidad de situaciones, muchas que interpelan, que incomodan y piden ser miradas. En este escrito, a partir de un recorrido marcado por distintas escenas rescatadas en estos últimos años como maestra de grado en una escuela pública del conurbano, se intenta abrir el pensamiento invitando a la discusión, ya que como afirma Duschatsky (2010), "la escena toma vida en el momento en el que vemos allí un hilo capaz de tejer interrogantes que piden ser pensados" (p.14).

Infancias desamparadas, adultos fragilizados o dimitiendo en su función y una escuela con dificultad para alojar estas nuevas situaciones —pero convencida de su gran potencia— son algunas de las cuestiones que estas escenas permiten poner en discusión.

Las escenas invitarán a la discusión, a mirar, pensar, remirar y repensar, con una pregunta marco que en algún punto abre y organiza la discusión.

¿Cuáles son las condiciones pedagógicas que hacen que la escuela pueda continuar siendo ese espacio-tiempo que "abra la puerta para que la infancia quiera jugar", es decir para que algo del orden de la transmisión pase, permitiendo así alojar a las nuevas generaciones?

Desarrollo

Comenzando el recorrido

Abigail tiene 11 años. Sus compañeras cuentan a sus maestras que ella se ha tajeado los brazos. Preocupadas por esta situación indagan sobre lo ocurrido.

> "Y seño, este dolor me alivia el dolor que me produjo la separación con Gastón, pero por favor no le cuente a mi mamá no quiero preocuparla, ella está embarazada".

Abigail no puede respirar. Se la nota sumamente angustiada y nerviosa. Cuando llega su padrastro, lo único que atinó a decir fue "Calmate Abigail, así vas a preocupar a tu mamá".

¿Qué emerge si miramos y pensamos desde esta escena?

Una primera mirada da cuenta de una niña con mucha angustia, que se potencia aún más pensando en su madre. También aparece un padre, que no trata de aliviar la angustia, sino por el contrario, la refuerza, pretendiendo que sea la niña quien "cuide" de la madre.

Abigail, con sus marcas, su respiración entrecortada, con su angustia, nos duele, nos preocupa. Una niña cuidando a su madre; un padre con un comentario de tan poco cuidado. Primero enoja y genera impotencia. Pero volvamos a mirar, remiremos, y ensayemos nuevas preguntas.

Esta escena da cuenta de soledad, de desamparo. Un desamparo simbólico, no material. "Desamparo simbólico", es el término que describe la dificultad de alojar a la niñez en la trama cultural, como consecuencia de un contexto de liquidez y fragilidad. Perla Zelmanovich (2011) quien introduce esta categoría, expresa: "Con este término no me refiero al desamparo material, sino al desamparo frente al vínculo social, es decir, al debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales, los discursos y las creencias" (p. 8).

El contexto sociocultural en el que crecen niñas y niños es complejo y sumamente inestable. La fugacidad, la incertidumbre, la fragilidad son rasgos que caracterizan el escenario donde nos movemos cotidianamente. El consumo aparece como metavalor, activado por un deseo constante y cambiante, que busca satisfacerse. La estética del consumo (Bauman, 2000) modela gustos, percepciones y representaciones, en una sociedad cada vez más polarizada y fragmentada donde la brecha entre ricos y pobres es cada vez más grande.

Adultos fragilizados, vulnerados, infantilizados, dan cuenta de que estas transformaciones sociales y culturales impactan también en los adultos, erosionando y debilitando su función; pero no podemos equiparar la fragilidad del adulto con la del niño. Es necesario reponer esa función, pues es responsabilidad de las generaciones adultas afiliar a las nuevas generaciones.

Reconociendo este contexto y esta fragilización de la función adulta, y motivados por esta primera escena, las preguntas aparecen. ¿Qué movimientos ensayar para poder desde la escuela, alojar esta niñez? ¿Qué condiciones deben darse para que los saberes que ofrece la escuela, contribuyan a fortalecer el entramado necesario para afiliar a las nuevas generaciones?

Una segunda escena orienta el recorrido

"En el baño de la escuela, Laura y Marcela se cortaron con un vidrio que una de ellas trajo, y tomaron pastillas" expresó la madre de una de las niñas frente a las docentes que escuchábamos perplejas el relato. Ambas manifestaron sentirse angustiadas por situaciones familiares (peleas entre los padres, celos del trato hacia una hermana).

La situación impacta. La vicedirectora, con cincuenta años en la docencia, se siente descolocada. Las docentes intentan manejar y entender la situación. Pero la situación avanza, y desencadena nuevas escenas.

"Carla y Karina trajeron una cucharita para cortarse", fue el rumor que corrió en el aula. Conversamos con las niñas. Carla rompe en llanto, reconoce que se cortaron con una cucharita de helado que ella trajo. "No me gusta ver cómo mi hermano maltrata a mi mamá" fue su justificación. Karina simplemente comenta: "Quería probar".

Carla —Carlita por su tamaño— y Karina, ya con una estética y un cuerpito más cercano a la adolescencia, sorprenden por su relato. Pero esta cadena de escenas, no llega a su fin.

Es el recreo, las maestras terminábamos de hablar con las dos niñas. La mamá de Marcela, una de las niñas que se lastimó el día anterior, espera para conversar con las maestras. Un grupo de chicos se acerca gritando "Ernesto se cortó". Efectivamente Ernesto, se hizo un pequeño corte en la muñeca con una regla, en el medio del patio, en pleno recreo. Al ser consultado sobre el motivo del hecho, primero no contesta, y luego se acerca a la maestra y en secreto le dice "lo hice por una chica". Luego, por pedido de sus maestras escribe las razones que lo llevaron a realizarse ese corte. "Yo quiero demostrar que soy fuerte".

Una seguidilla de escenas fuertes. Sorprenden y paralizan a directivos y maestros. Se realizaron distintas intervenciones, pero, más allá de estos hechos puntuales, esta escena es una invitación a pensar. Al remirar esta serie de hechos, los análisis pueden ser múltiples. Dentro de este abanico de posibilidades, contrastar y tensionar esta escena con otra que ocurrió en la misma semana puede ayudar a enfocar este análisis.

Clase de geometría: La consigna es armar cuadriláteros con "trozos de sorbetes" usando plastilina para unir cada lado. Comienzan a trabajar. Me llama la atención el silencio. Recorro los grupos y se los ve trabajando. Es necesario intervenir pues algunos arman otras figuras. Sigue el trabajo, hay un ambiente de trabajo tranquilo, relajado. Aparecen los primeros cuadriláteros, pero también aparecen "otras cosas". Javier armó un octaedro, Alberto está fascinado con su monstruo hecho con restos de sorbetes y plastilina. Octaedro, monstruo, y otras creaciones. La plastilina, que simplemente debía actuar cómo vértice de los cuadriláteros, tiene otro lugar. Los cuadriláteros aparecieron, se pudo precisar sus propiedades, pero también y en un lugar importante aparecieron otras creaciones, o simplemente la plastilina, sirvió para amasar y jugar.

Son dos escenas muy contrastantes. Plastilina, la famosa masa que ocupa un lugar central en el nivel inicial. Cortes en los brazos, respuestas dolorosas, quizás más esperadas o imaginadas para un nivel secundario. Ahora bien, ¿qué cuestiones subyacen a estas escenas?, ¿qué es lo que se revela detrás de esta tensión?

La primera escena presentada nos acercó al desamparo simbólico que atraviesan muchas niñas y niños, y dio cuenta de adultos fragilizados o corridos en su función. Estas dos nuevas escenas, con sus contrastes, invitan

a pensar sobre la infancia. Niños y niñas, por momentos con respuestas y actitudes que los muestra queriendo meterse en el mundo adolescente, arrojándose así a un ámbito que los atrae y los seduce, pero a su vez, con otras respuestas y otras actitudes que los muestra inmersos en un escenario infantil. Son irónicamente "los adolescentes de sala rosa".

Remirar y repensar tratando de entender. Niños y niñas tratando de moverse en el mundo, adultos con presencias fluctuantes, a lo que se suma el poder del mercado, a través de los medios, como agente socializador, corriendo aún más a los adultos de su lugar de portadores de la herencia que ayuda al niño a subjetivarse y poder "leer" el mundo. Sin pistas, o con pistas endebles y muchas veces esmeriladas por los mensajes hegemónicos que imponen los consumos culturales, se advierte una niñez con dificultad para afiliarse al mundo, con un adulto que dimite de su rol, fragilizado y vulnerado por una sociedad que impone, seduce, golpea y excluye. La transmisión entre generaciones está fragilizada, la construcción de sentido necesaria para inscribir a las nuevas generaciones en este mundo, se encuentra erosionada (Carli, 2009).

"La entrada de todo niño a lo simbólico, a la cultura, es un reto escolar y social de primer orden" apunta Meirieu (2010, p. 176), precisando además que "los padres, los docentes, todos los actores de la trama asociativa y cultural, deben convertirse en ´guías de la cultura´" (p. 176). Los maestros son, entonces, actores centrales en este proceso de afiliación de las nuevas generaciones al mundo. Es por eso que en este ejercicio de pensamiento es central remirar y repensar la escuela como un espacio potente en estos procesos de transmisión, aceptando los desafíos que este contexto complejo presenta.

Perla Zelmanovich (2011) afirma que "el sujeto se produce a través de la subjetivación de saberes que surgen del entramado cultural en el que se encuentra inmerso" (p. 5). La transmisión es, entonces, un imperativo, pero en épocas de gran incertidumbre, de cambios acelerados, quienes trabajamos en las escuelas tenemos que pensar en condiciones, en prácticas, en generar espacios que habiliten algo de la transmisión. En este dejar rodar preguntas, esta pregunta de Ricardo Baquero nos desafía: "¿Permitirá el espacio escolar actual albergar una experiencia, generar nuevos sentidos, permitir encuentros y no meras reuniones?" (2004, p. 170).

Si realmente queremos que nuestros niños y niñas, que nuestros jóvenes puedan ligarse al mundo, la transmisión no puede impregnarse de un sentido reproductivista, porque justamente lo apasionante de toda transmisión es ese espacio de libertad, de movimiento, de posibilidad. En palabras de Hassoun (1996), lo apasionante de la transmisión es

> precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro […]. Y sin embargo […] es allí, en esa serie de diferencias, en donde inscribiremos aquello que transmitiremos (p. 7).

Aparece entonces la necesidad de entender la transmisión como próxima al ofrecimiento, al don y no a la imposición, pues como expresa Sandra Carli, "algo del orden de un sueño posible está presente en la relación de transmisión que vincula a las generaciones" (2011, p. 7). Justamente el don, no como un mandato sino como intercambio simbólico, que circula y permite el reconocimiento entre sujetos: "el don en su generosidad y su simbólica es el que hace circular solidaridades, el que establece relaciones entre personas y/o grupos, el que mantiene, en el juego diferido de dones y contradones, una forma de lazo simbólico" (Cornu, 2004, p. 35). Este enlazarse entre generaciones implica un reconocer a ese otro, como un sujeto a inscribir en la trama cultural, pero reconociendo que en toda transmisión hay continuidad y discontinuidad, y esta diferencia debe ser reconocida como promesa.

Una última escena puede iluminarnos en este sentido….

Llegan las vacaciones de invierno. Vanesa, la bibliotecaria invita a sus compañeras a hacer algo para compartir un espacio de encuentro en el último día de clases. "Organicemos una obra de títeres. Después de la obrita los chicos y chicas pueden expresarse sobre lo vivenciado, dibujando con tizas de colores, en afiches colectivos". "Podemos cantar la canción del Tiburón de Luis Pescetti, y compartir una merienda". Toda esta vorágine de ideas surge de intercambios por whatsapp, tan solo dos días antes del "evento".

Viernes previo al receso. Día frío, pero con sol. Todos los chicos y chicas de la escuela sentados en el patio disfrutando de la obrita de títeres. Risas y aplausos, canciones y juegos, dibujos colectivos y muy coloridos en afiches gigantes, galletitas y sandwichitos. Niños, niñas, auxiliares, kiosquero y maestras comparten el momento. La escuela de paredes algo despintadas termina muy colorida con los afiches gigantes plagados de colores.

Comienza el receso invernal. La escuela, en todos los sentidos, con marcas de la alegría compartida.

Esta escena aparece como una bocanada de aire. Ahí está la escuela como ese espacio que habilita el encuentro entre generaciones, un encuentro impregnado de apuesta por el otro, de alegría. Un encuentro que habilita lazo. Algo de la transmisión puede darse.

Conclusión

Las escenas recorridas actuaron como un detonante del pensamiento. Empezamos con un relato evocando una tediosa escena escolar de principios del siglo XX; luego tres escenas de estos últimos años nos permitieron pensar en torno a la infancia y la

s dificultades para afiliarse al mundo. Desamparo simbólico, fragilización o dimisión de la función adulta fueron algunas de las categorías que nos ayudaron a interpretar las porosidades que mostraban las escenas. Pensar en torno a la transmisión apareció como imperioso, y la escuela, como ese espacio–tiempo con potencia.

Pensar la transmisión como introducción al mundo y como posibilidad de su transformación. Es en este juego en que debemos procurar movernos. No se trata de tan solo ofrecer un conjunto de saberes, sino de darle a ese otro la posibilidad de caminar con sus propios pasos y de desviarse del camino preestablecido. Es en este sentido que Estanislao Antelo (2009) sostiene que "una transmisión soporta los exilios. Se trata de querer —habrá que repetirlo una y otra vez— que el otro no sea como nosotros, sino uno entre nosotros, otro" (p. 15).

Apostar a la escuela con toda la potencia que los distintos actores que allí se mueven pueden desplegar. Es cuestión de habilitar, de explorar esas posibilidades, ya que, en un mundo plagado de distancias, y de exaltación de lo individual, la escuela emerge como ese remanso que habilita lo colectivo, y fortalece lazos entre generaciones.

Apostar a la escuela por "ser un paréntesis en el vértigo de una cierta idea de mundo, sobre todo de este mundo mediático y publicitario que atosiga a la infancia, a la juventud, y a los adultos, con un devenir irremediable de consumo, exitismo y autoayuda" (Skilar, 2017, p. 42).

Referencias Bibliográficas:

Antelo, E. (2009). "Autoridad y transmisión". Clase 15, Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO, Argentina.

Baquero, R. (2004). Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar.
Frigerio, G. y Diker G. (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos:
un concepto de la educación en acción. Buenos. Aires. Novedades educativas.

Bauman, Z. (2000). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Buenos Aires: Gedisa.

Carli, Sandra. (2009). "Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias generacionales".
Clase 16, Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO, Argentina.

Carli, S. (2011). Infancia, crisis social y memorias culturales. Las fotografías de fines del siglo XX.
En La memoria de la Infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos. Aires: Paidós.

Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto: transmisión simbólica, sucesión, infinitud.
En: Frigerio, G. y Diker G. (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los
sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Novedades educativas

Duschatzky, S., Farrán, G. Y Aguirre, E. (2010). Escuelas en Escenas.
Una experiencia de pensamiento colectivo.
Buenos Aires: Paidós.

Escolano Benito, Agustín (2011). La construcción histórica de la escuela desde la lógica de la razón práctica.
Centro Internacional de la Cultura Escolar Berlanga de Duero, Soria/España.

Hassoun, J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Meirieu, P. (2010). Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Barcelona: Ariel.

Skilar, Carlos (2017). Pedagogía de las diferencias. Buenos Aires: Novedades educativas.

Zelmanovich Perla (2011). "Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos".
Clase 19, Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO, Argentina.

La escuela, esa joven tecnología de poder

Adriana Silvia Di Deo

Resumen

La pedagogía acompaña la creación de la escuela-encierro infantil y su normativización, intentando hacer confluir lo histórico con lo biológico y lo psicológico. Distintos pensadores de la educación, en diferentes momentos históricos, coinciden en la existencia de la escuela como dispositivo para formar al niño en ideales de la sociedad y para que pueda ser parte activa tanto como productiva de ella. De no ocurrir esto, el niño quedaría por fuera del sistema y se lo derivaría a otro dispositivo disciplinador.

El presente trabajo propone reflexionar acerca de la estrecha relación entre el control de los cuerpos infantiles y el ejercicio del poder en Occidente a través de la escuela. Para ello se realizará un recorrido lineal entre el siglo XVII hasta la actualidad, y se planteará la cuestión de la medicalización de la infancia incorporada como cuestión densa y amplia partir del siglo XVIII, puesto que cuanto más funciona, menos se escapa a la medicina en el decir de Foucault (1977, p.4). Para el capitalismo, lo importante era lo biológico, lo somático, lo corporal antes que nada. En tal sentido, la salud fue abordada como fuerza productiva de los individuos.

Por todo ello, es necesario que la institución escuela sepa cómo abordar los distintos "síndromes" con los que los niños, niñas y adolescentes, son diagnosticados.

Introducción

El modo en el que una sociedad concibe y construye su identidad y sus relaciones de poder está íntimamente relacionado con el tratamiento y el lugar ofrecido a sus infancias. La pedagogía acompaña la creación de la escuela-encierro infantil y su normativización intentando hacer confluir lo histórico con lo biológico y lo psicológico. Distintos pensadores de la educación, en diferentes momentos históricos, coinciden en la existencia de la escuela como dispositivo para formar al niño en ideales de la sociedad y para que pueda ser parte activa de ella. De no ocurrir esto, el niño quedaría por fuera del sistema y se lo derivaría a otro dispositivo disciplinador.

La pedagogía obtiene de la niñez su argumento para existir. Sin niñez, no hay pedagogía. Sin niñez, no hay objeto de estudio. Sin niñez, no hay institución donde educar. Sin sistemas educativos, no hay Estados que alberguen un ideal de capital cultural, social y político. ¿A quién educaríamos entonces?

El presente trabajo propone reflexionar acerca de la estrecha relación entre el control de los cuerpos infantiles y el ejercicio del poder en occidente a través de la escuela, y para ello se realizará un recorrido lineal entre el siglo XVII hasta la actualidad.

Desarrollo

1. La Infancia, Combustible Inagotable Del Estado

El concepto de infancia y su división temporal en Occidente se basó en la utilización de íconos y figuras como fuentes, brindando dos series de afirmaciones fundamentales (Ariés, 1960, citado en Baquero y Narodowsky, 1994). La primera de ellas fundamenta y describe el contraste de sentimientos inexistentes tal como se concibe la infancia en nuestros días. Los niños no eran ni queridos ni odiados; eran simplemente inevitables. Una idea de infancia que no ofrecía diferencias ni en el atuendo ni en los trabajos ni tampoco en las cosas que decían o callaban (Narodowski, 1994). Los niños eran considerados mano de obra disponibles y utilizable para el trabajo.

En la segunda serie de afirmaciones, donde hay puntos de encuentro con Gélis, se describe la transición de la antigua a la nueva concepción de infancia. En esta destacan con mayor intensidad dos sentimientos, fundamentalmente a partir del siglo XVII: las madres y las "nurses", en cuanto a la dependencia del niño respecto del adulto y la necesidad de protección. En otras palabras, el niño es visto como ser moralmente heterónomo y, por lo tanto, el sentimiento de amor maternal como estallido inaugural.

Desde la perspectiva de la necesidad de protección, amor y heteronomía, surge un proceso de infantilización y escolarización que varios autores abordan como fenómenos paralelos y complementarios. La pedagogía justifica

la infancia, deseada o normal, en una sociedad anhelada.

Esta desigualdad, se da, según Foucault (1975), a través del poder y del conocimiento. La escolarización de la niñez es una de las formas de disciplinamiento institucional, tanto como el convento, el hospital, el régimen militar, la fábrica y la prisión.

1.1- De La Pansofía Al Panoptismo. La Utopía Recursiva. En la Edad Media se organizó el gran saber de indagación, en contraste con la Edad Moderna, en la que se dio en forma de saber-poder. Este cambio en la lectura dio lugar a lo que conocemos en la actualidad como las ciencias humanas: psiquiatría, psicología, sociología, entre otras. Este abordaje del saber-poder configuró al desarrollo de una teoría penal, por un lado, y una práctica real, social, por otro, produciéndose resultados totalmente diferentes, de acuerdo a Foucault (1986).

Tal como Narodowski (1994) describe, la pedagogía explica y promueve un discurso normativizador de saberes obteniendo de este relato de niñez escolarizada, la justificación de la práctica pedagógica para reeducarla, y como herramienta de ejercicio de poder.

El abordaje de la niñez y su pedagogización realizado por Comenio. En lo que hace estrictamente al eje de toda su obra, Comenio (1984) toma el pensamiento de los jesuitas, semejante a los ideales de San Agustín y de Santo Tomás, y concibe al hombre como una recopilación del universo, por lo que la adquisicón del conocimiento debe ir de lo general a lo particular y no al revés. Esta idea de enseñar todo a todos y totalmente, es una versión temprana de lo que más tarde sería el globalismo moderno.

Foucault (1975) estudia la relación entre panoptismo y poder como uno de los rasgos característicos de nuestra sociedad. La vigilancia, el control y la corrección constituyen una dimensión fundamental y característica de las relaciones de poder existentes en las sociedades occidentales: la vigilancia individual y continua como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas.

No es casual que Foucault tome la idea de panóptico para explicar el control sobre los cuerpos como una vigilancia permanente sobre los individuos, con el agregado de construir un saber y no como indagación. Este nuevo saber, según Foucault, no se ordena en términos de presencia o ausencia, existencia o no-existencia, sino que se organiza alrededor de una norma; establece qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué otra es correcta, qué se debe o no hacer.

La escuela moderna toma el cuerpo infantil hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, con otros componentes, otras finalidades que las medievales. Ariés estudia la relación entre la niñez, el nacimiento de la infancia, de la familia y de la escuela moderna como procesos paralelos y de relaciones recíprocas. La escolarización de la infancia requiere inexorablemente un actor, el cuerpo infantil, en búsqueda de su escenario, la escuela

1.2 El Despotismo de La Medicalización. El Control de la niñez. La infancia como se la entiende en la actualidad forma parte de una construcción social cuyo objeto de estudio es la de explicar, pautar y predecir al niño en la escuela, por lo que se la aborda desde la didáctica, la psicología educacional, la pedagogía, la psicopedagogía en pos de conseguir una infancia culturalmente normal.

De acuerdo a Foucault, a partir del siglo XVIII, la existencia, la conducta, el comportamiento, el cuerpo humano, se incorporan una red de medicalización cada vez más densa y amplia, que cuanto más funciona menos se escapa a la medicina (Foucault,1977, p.4). Para la sociedad capitalista, lo importante, era, antes que nada, lo biológico, lo somático, lo corporal. El cuerpo es una realidad biopolítica; la medicina es una estrategia biopolítica. En tal sentido, la salud fue abordada como fuerza productiva de los individuos.

Pero si bien la medicina continúa su relación con la economía (como parte de un sistema histórico, económico y de poder), en la actualidad este vínculo se destaca “porque puede producir directamente riqueza, en la medida que la salud constituye un deseo para unos y un lucro para otros” (Foucault, 1976, p. 165).

En tal sentido, Dueñas (2014) toma a la niñez y las instituciones que la albergan y describe la tensión entre dos paradigmas que coexisten: el paradigma de Protección Integral, que protege y promueve una mirada del niño como sujeto de derecho, y el paradigma Tutelar que centra al niño, referido como “menor”, considerado como objeto de protección, desde su no posibilidad de discernir, como ser inmaduro. Estos dos modelos conviven también en la escuela, e, inexorablemente, interpelan a la práctica docente. Es difícil aceptar la dificultad de la neutralidad valorativa de la escuela y la actuación del docente.

Así como la sociedad interpela el rol de la escuela y del docente, también es imprescindible que, paralelamente, la familia observe y se cuestione acerca de las necesidades particulares de su hijo, se involucre en ello. Esta

interdependencia social en la educación hace que la subjetividad del niño esté en juego y que la necesidad de buena praxis docente sea fundamental al momento de compartir con otros profesionales la propia mirada sobre el niño.

El fuerte sesgo biologicista, de no pocos docentes, que atribuye de manera lineal y excluyente a razones médicas las dificultades de aprendizaje y de conducta, obstaculiza de modo contundente la posibilidad de considerar otro tipo de variables.

La escuela como escenario para la construcción del lazo social humanizante tiene un lugar significativo para la configuración de la subjetivación de los niños y, por lo tanto, refleja un estado de interdependencia social tal que no puede dejar por fuera el educar para saber vivir juntos, mantener y mejorar las condiciones de vida en todas sus formas, y generando una respuesta de solidaridad.

1.3 La Soberanía De La Escuela Para La Construcción De Dignidad Y Democratización Del Niño Como Sujeto De Derecho. Si entendemos a la sociedad como un sistema dinámico de cambios acelerados por las nuevas tecnologías, la gran influencia de las redes sociales, y la velocidad con la que se propaga la información, no debemos dejar de lado que todo esto modifica la dinámica del aula y las relaciones interpersonales en la escuela.

Desde la lógica reeducativa, el síntoma se observa, se clasifica, y se nombra en los diagnósticos psiquiátricos. Para la psicopedagogía de línea cognitivo-conductual, lo único que importa es la cara visible del problema de aprendizaje. El sujeto no es convocado a hablar de su malestar para luego proceder a definir intervenciones rehabilitadoras-reeducadoras, para eliminar o compensar la dificultad por la que se consulta.

En contraposición, la jerarquización de la palabra del niño en cuanto a la expresión de sus miedos y expectativas de lo que le pasa, constituye las perspectivas del abordaje de la psicopedagogía de inspiración psicoanalítica, que toma al niño como sujeto de derecho. El niño pasa de ser "objeto" de preocupación de la familia y de la escuela, a ubicarse en el lugar activo de su tratamiento, manifestando sus padecimientos para aprender o comportarse de acuerdo a las expectativas de los adultos.

2. Cuando la escuela terceriza la "inclusión"

En los años noventa se cuestiona la constitución de escuelas especiales en "ghettos" separados de lo "normal" (Dueñas, 2013), bajo el argumento de dar la posibilidad a todos los niños de insertarse en la educación general "con respeto a sus diferencias", cuestión que alude a los derechos de la infancia.

Consecuentemente, esto implicaba la necesidad no solo cuestionar las estructuras de la educación general, sino también la accesibilidad, el mobiliario y toda adaptación arquitectónica pertinente.

Una nueva concepción de escuela que llevó a pensar qué es la educación y qué requisitos son imprescindibles, parece haber mutado hacia un andamiaje propio y tercerizado del mercado de las escuelas inclusivas, por un lado, y por otro, hacia la medicalización de la educación.

En la escuela se realizan adaptaciones curriculares, edilicias, y también se brinda a los padres una solución normalizadora para el niño o adolescente. En otras palabras, se tercerizan los alumnos (casos) que presentan dificultad, y se etiquetan de acuerdo al tipo de "trastorno mental" que describa el DSM IV, para que la obra social y la medicina prepaga se hagan cargo a través de los equipos particulares de "integración".

Las antiguas preguntas acerca de qué le pasa, cuáles serían los motivos por los cuales el niño o adolescente está manifestando tal o cual dificultad, quedan por fuera de la entrevista entre la escuela y la familia, y se rubrica la dificultad con un "certificado de discapacidad". Interpela de este modo al sistema educativo, y, además, al de salud, acerca del modo de posicionarse no solo frente al alumno, sino también, y por sobre todo, ante ese niño como sujeto de derecho al momento de elaborar un informe y tomar decisiones.

Caería en un serio error el abordaje de las dificultades de aprendizaje el ajustarse solamente a las normativas, a los procedimientos correctos y estandarizados para dar cuenta de qué es normal y qué no lo es, qué debe hacer el niño o qué no. La propuesta sería alejarnos de un panoptismo y acercarnos al contexto y al momento particular del niño para tenderle un puente que lo habilite a saberes que lo independicen de todo andamiaje no natural.

La mente, la subjetividad infantil, en pleno proceso de constitución y maduración orgánica, no pueden reducirse a su cerebro. Los niños no son simples soportes biológicos de funciones cognitivas aisladas unas de otras (...) las personas, los niños, somos sujetos, no artefactos (Dueñas, 2016).

Si bien lo que emerge de un niño en la escuela es su conducta, también la escuela debe preguntar y compartir esta pregunta en el encuentro con los padres, con el fin de contextualizar al niño, el hoy y el ahora. Se agregan nuevas variables a contemplar.

A modo de conclusión

Desde la perspectiva de Comenio, la simultaneidad sistémica abonaba la idea de gobierno corporativo organizado como un sistema educativo, escuelas dispersas en un territorio y supervisada por una corporación de educadores que daba lugar a un escenario cuya soberanía pertenecía a los pedagogos y donde la incidencia de la política era acotada. El rol docente era simplemente de ejecutor de esa normativa.

Hacia fines del siglo XIX el quehacer educativo pasó a manos del Estado. Su capacidad financiera, amplificada tras la conquista colonial, la actividad agropecuaria y la redistribución de impuestos, hicieron que la legitimación educativa (en algunos casos, compartida con la Iglesia), la capacidad política y de disciplinamiento pasaran a manos de un Estado fortalecido en su rol regulatorio, financiador y proveedor de educación. La gratuidad educativa fue un instrumento imprescindible para la conformación civilizatoria.

La tecnología escolar, además de transmitir contenidos académicos, proviene de una inercia de la compulsividad de la escolaridad moderna. El aprovechamiento de la dependencia heterónoma, construida bajo el discurso pedagógico, pone en tensión otras prácticas que colisionan contra la disección de las conductas infantiles.

El disciplinamiento de la niñez mediante dispositivos de medicalización de la infancia es solo un emergente de este discurso.

¿Cómo alojamos entonces esa niñez distinta a la concepción de hace un par de décadas? ¿Cómo convivimos y nos incluimos en este nuevo esquema, como educadores y como padres? ¿Desde qué perspectiva abordamos la inclusión? ¿Estamos, como escuela abriendo una mirada interdisciplinar donde prime la ética profesional?

Allí donde algunos pueden dudar, los maestros continúan dando la cara a situaciones conflictivas, confusas, movilizantes que, en diferentes órdenes, atraviesan la cotidianidad social (Gutman y Siede, 1994).

La escuela es el reflejo donde confluyen todas estas transformaciones paradigmáticas. Es imprescindible reflexionar acerca de este nuevo escenario, afinando las prácticas, aguzando la mirada y abriendo espacios para construir relaciones de confianza con profundo compromiso ético.

La relación padres-escuela requiere de una nueva forma de relacionarse, construyendo de otro modo una asimetría necesaria entre los actores, fortaleciendo el sentimiento de que en la escuela hay profesionales criteriosos y formados que colaboran con el desarrollo intelectual de los niños. Al mismo tiempo, las familias deben ejercer una participación activa, comprometida y ética con sus hijos.

La fugacidad y rapidez con las que el mercado se inserta en casi todas las dimensiones sociales, hacen que se tomen decisiones pedagógicas alejadas del bienestar del niño, sin considerarlo como sujeto de derecho y, por lo tanto, los adultos le imponemos un escenario con nuestros propios y veloces tiempos que no corresponden a la niñez.

El tema de los contenidos, tal como refiere Freire (1992) refiere, no puede ser ajeno al de los objetivos que se persiguen, ni mucho menos al de cómo se trabajan esos contenidos. “El acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto sentido un acto político ... y no sólo pedagógico” (p.17).

La escuela siempre ha reflejado fielmente la dinámica de la sociedad y, por lo tanto, está estrechamente vinculada a la relación que tienen el conocimiento, el poder y la niñez. Desde esta perspectiva, es ineludible la crítica y el debate sobre la escuela.

La sociedad demanda cada vez más de una institución que pareciera llegar a destiempo. En la actualidad, esta asimetría debe deconstruirse y construirse a diario dentro del aula. A pesar de esta crisis, la función de la escuela como lugar de encierro de los niños y de cuidado, sigue siendo, parcialmente compartido con los padres.

La escuela ha sido —y por el momento sigue siendo— una de las tantas tecnologías disciplinatorias de poder. Probablemente, la construcción de poder actual ya no deba ser cuestionada en términos de institución-escuela-edificio, sino por cómo se están construyendo los lazos humanos, los que pasan más por la liquidez e impulsos de la fibra óptica de internet, que por la escuela-edificio exclusivamente. Lo que seguramente nunca pueda ser

reemplazado, es el moderador de este tráfico de datos y de los lazos interpersonales: el educador. Es a través de él que se propone a los niños la perspectiva de futuro de la humanidad que se tiene.

Referencias Bibliográficas:

Apple, M. (1997). Lo que olvidan los post-modernistas: capital cultural y conocimiento oficial. En: Teoría crítica y educación (pp. 151-173). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Baquero, R.; Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 3, 4.

Bleichmar, S. (noviembre de 2010). El psicoanalítico. La infancia y la Adolescencia ya no son las mismas. ¿Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos? El psicoanalítico. Recuperado de www.elpsicoanalitico.com.ar/num3/autores-bleichmar-infancia-adolescencia.php

Canelotto, A.; Luchtengerg, E. (coords.) (2008). Medicalización y sociedad. Lecturas críticas sobre un fenómeno en expansión. Buenos Aires: UNSAM Edita.

Comenius, J. A. (1986). Didáctica Magna. Madrid: AKAL.

Dueñas, G. (2013). Patologización y medicalización en la educación. Revista Actualidad Psicológica.

Dueñas, G.; Gorbacz, L.; Rattagan, M. (2014) La clínica en los límites de la Ley. Revista Generaciones: Pensar con el picoanálisis niñ@s, adolescentes. Psicología de UBA. EUDEBA. Buenos Aires.

Diker, G.; Terigi, F. (2008). La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta. Buenos Aires: Paidós.

Faraone, S.; Barcala, A.; Torricelli, F.; Bianchi, E.; Ballesteros, I.; Lopez Casariego, V.; Leone, C.; &Tamburrino, C. (agosto-septiembre, 2009). Medicalización/ medicamentalización de la infancia Políticas públicas, actores sociales y nuevos escenarios. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, Buenos Aires: Siglo XXI trad. Aurelio Garzón del Camino.

Foucault, M. (1977). La Historia de la medicalización. Educación médica y salud (11) 1, 4-25.

Foucault, M. (1986). La verdad y las formas jurídicas. Conferencias 4 & 5. México: Gedisa.

Freire, P. (1992). Pedagogía de la Esperanza. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ibañez Marin Mellado, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos. Revista Edetania: estudios y propuestas educativas. 43, 17-31.

Ley Nacional N° 26657 de Salud Mental, Boletín oficial de la República Argentina, 2 de diciembre de 2010

Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Boletín oficial de la República Argentina, 26 de octubre de 2005.

Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. La conformación pedagógica moderna. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Narodowski, M.; Carriego, C. (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela en Ospina, H.F., Narodowski, M & Martínez Boom, A. (comps.). La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencias e intereses. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas, Colección Ensayos y Experiencias.

Narodowski, M. (2016). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. Buenos Aires: Penguin Random House.

Rousseau, J. (2000). Emilio o la educación. El aleph.

Vazquez Verdera, V.; Escámez Sanchez, J. (2010). Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE vol. 12. La profesión docente y la ética del cuidado. Recuperado de: www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf

LA ORGANIZACIÓN DE UN DESTINO A PARTIR DE LO INESPERADO

Úrsula Victoria Banki, María Gabriela Cabral, María Leticia Pucineri

Resumen

En el marco del IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, el VI Simposio Internacional en Infancia e Instituciones y el IV Congreso de la Red INFEIS, se presenta "Resistidas y desafiadas. Las prácticas en instituciones entre demandas, legalidades y discursos". Enmarcado en ello, el presente artículo corresponde al eje de trabajo "La irrupción de lo traumático en las escenas cotidianas".

Partiendo de la pregunta ¿cómo organizar un destino posible para los niños, niñas y/o adolescentes (NNA), ante la irrupción de lo inesperado en sus vidas cotidianas? se exponen algunos lineamientos de intervención del dispositivo interdisciplinar de tratamiento social especializado, Punto de Encuentro Familiar (PEF) de la ciudad de Mar del Plata.

La institución cuenta con tres líneas de abordaje: "Club del PEF", "Merienda de Hermanos" y "Coordinación de Parentalidad" (Co.Pa.). Esta última se profundiza en articulación con el caso presentado. El objetivo del área de intervención Co.Pa. es trabajar respecto de los casos en los cuales se requiere un espacio alternativo para crear condiciones de posibilidad para el encuentro entre progenitores no convivientes y sus hijos/as, que permitan establecer o restablecer vínculos familiares y/o para garantizar la ininterrupción de los mismos, excluyendo de manera expresa los casos que hayan implicado violencia sexual por parte de uno de los adultos hacia los NNA (Minnicelli, 2016).

Se busca dar cuenta de cuestiones acaecidas en el curso de la intervención de un caso que ingresa por derivación de un juzgado de familia. El mismo tuvo una duración aproximada de siete meses. En él intervinieron un equipo formado por tres psicólogas, una socióloga y una estudiante avanzada de Terapia Ocupacional, con la finalidad de abordar la situación de forma interdisciplinaria y, de esta manera, enriquecer la práctica.

Romina, Florencia, Juan y Pablo, son hijos de Marcos y Camila. A partir de una medida de abrigo solicitada por el Centro de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente en función de la vulneración de sus derechos, los niños residen temporalmente en la casa de su abuelo materno, donde suceden situaciones de abuso sexual infantil hacia las niñas. Al tomar conocimiento de esto, desde el equipo del PEF, se organiza una nueva forma de intervención.

Cuando acontece lo repentino en la cotidianeidad de los destinatarios usuarios de servicios, se suscita la oportunidad de actuar al respecto, y crear condiciones de posibilidad.

En la institución, las intervenciones son trabajadas desde la noción de ceremonias mínimas, entendiendo a estas como una herramienta fundamental en el abordaje de circunstancias que suceden diariamente. Estas herramientas son pensadas como instancias de intervención que implican un reposicionamiento subjetivo de los adultos ante niños, niñas y adolescentes (Minnicelli, 2018, p54), en tanto que la palabra de los pequeños es considerada una brújula al momento de intervenir.

Desarrollo

Punto de encuentro familiar. Antecedentes de la institución

En un recorrido histórico del dispositivo, debemos remitirnos a las experiencias desarrolladas en otros países, como España, caso al que hace referencia la Dra. Silvana Ballarín (2012):

> La expresión Punto de Encuentro Familiar – PEF – designa el espacio neutral en el que se lleva a cabo temporariamente el contacto entre familiares no convivientes con la asistencia de profesionales idóneos, cuando las circunstancias propias de la conflictiva familiar desaconsejan su realización sin intervención de terceros (p15).

En 2014 se promueve la implementación del PEF en la ciudad de Mar del Plata, a partir del convenio entre la Secretaria de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Buenos Aires, y la asociación sin fines de lucro Causa Niñez.

Entendido como dispositivo, el PEF ofrece tratamiento social profesional interdisciplinar especializado en salud infanto-juvenil, destinado al abordaje, promoción y atención de los derechos de NNA con derechos vulnerados

a causa de la precariedad o conflictividad de sus vínculos familiares (de origen y/o adoptivos) y comunitarios, fortaleciendo los mismos en las áreas psicológica, social y cultural (Minnicelli et.al., 2016a). El término tratamiento social refiere a

> Toda intervención, toda acción que opera desde instancias representativas del Estado, sea en nombre de la Salud, la Educación, la Salud Mental, Justicia, Promoción y Protección de derechos, Universidad o Colegios profesionales, los medios de comunicación, llamados a recibir, atender, detectar, evaluar, diagnosticas, intervenir o derivar, decidir, denunciar (o no hacerlo) (Minnicelli, 2011).

Se ajusta a los requerimientos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, los de la Ley Nacional N°20.061, la Ley Provincial N°13.298, Decreto Reglamentario N° 300/05 y Modificatorias de la Ley N° 14.537; a lo establecido en la Ley Nacional de Salud Mental N°26.657 y a la Ley Provincial de Adopción N°14.528.

Para ello, el programa alberga diferentes áreas de servicios de tratamiento, en tanto cada uno de sus proyectos presenta autonomía y objetivos específicos, y conserva la posibilidad de articulación. Dichas áreas o dispositivos de abordaje son:

- Club del PEF
- Merienda de hermanos
- Coordinación de parentalidad.
- INFEIES.

Propósitos/Objetivos del PEF

- Proponer un espacio intermediario, ajeno al conflicto, para el encuentro entre miembros de la familia cuya interacción se presente severamente perturbada por altos índices de conflictividad.
- Ofrecer un escenario de tratamiento social profesional especializado e interdisciplinario a chicos y chicas que puedan verse favorecidos con la participación en un dispositivo de socialización, pertenencia e inclusión en actividades lúdicas, socio-educativas, culturales y recreativas.
- Crear un escenario para la convocatoria, formación, acompañamiento y sostén a personas dispuestas al cuidado familiar y el encuentro con niños, niñas y adolescentes (NNA) sujetos a medidas excepcionales en el tránsito hacia la guarda y/o adopción u otras formas legales de acompañamiento a la crianza en entornos familiares.

Derivación de casos

Las derivaciones que se realizan a la institución pueden ser desde el Poder Judicial, (juzgados de familia, defensorías) o autoridad de aplicación del Poder Ejecutivo, como el Servicio Zonal de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente (SZPPDN), y servicios locales (Centro de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes –CPDN-).

Luego de solicitada la intervención y realizado el envío de la planilla que fue diseñada desde el dispositivo como parte del reglamento, se aborda cada caso, y se trabaja por fases. En primera instancia, se lleva a cabo el estudio de caso. Al hablar de "caso", buscamos enfatizar el carácter de singularidad que cada situación amerita, retomando para esto a Helen Simons (2011). En esta fase se efectúa una serie de prácticas: la lectura de expedientes y/o legajos, la reconstrucción de intervenciones, la comunicación con otros profesionales intervinientes, las entrevistas a los involucrados, y, se finaliza una evaluación para la admisión. Esta última es abordada en las reuniones de equipo, integrada por todos los profesionales de la institución, trabajando el caso desde la interdisciplinariedad. Por consiguiente, en tanto se acepte la intervención, se asignan a los profesionales que acompañarán para seguir su curso.

Coordinación de parentalidad (Co. Pa.)

La coordinación de parentalidad (Co. Pa.) corresponde a una de las áreas de abordaje, y propone acompañar a la familia, tutores, referentes parentales o vinculares del NNA en los procesos de empoderamiento del rol, de construcción o profundización del vínculo parental, imprescindibles para asumir la crianza dentro de su contexto

vital e integral de crecimiento y de desarrollo psico-físico. La Co. Pa. busca crear condiciones de posibilidad para el encuentro, en la medida en que permita establecer o restablecer vínculos familiares y/o garantizar la ininterrupción de los mismos, excluyendo de manera expresa los casos que hayan implicado violencia sexual por parte de uno de los adultos hacia los NNA (Minnicelli, et al, 2016). Sin que esto constituya una enumeración cerrada, el PEF-Co.Pa. atiende las siguientes problemáticas:

- Supuestos en que los familiares con derecho a visitas posean alguna característica o circunstancia personal de riesgo/imposibilidad para el NNA que aconseje el acompañamiento profesional durante los encuentros. De manera particular, cuando el padecimiento psíquico de sus progenitores requiera de asistencia.
- Los supuestos de NNA que no convivan habitualmente con el familiar con derecho de visitas, siempre que este, por circunstancias personales de residencia u otras, carezca del entorno adecuado para materializarlas.
- Los casos de NNA separados de sus progenitores, acogidos en la familia extensa y/o en residencia institucional y/o en guarda familiar en ámbitos no institucionales en tránsito hacia otras formas de convivencia posibles (familias amigas, padrinazgo, madrinazgo, guarda familiar, adopción).
- Los casos de NNA que muestren una actitud negativa o expresen su rechazo a relacionarse con el familiar no conviviente y solicitante de visitas serán evaluados con especial consideración. En igual sentido lo será la intervención cuando se trate de NNA que residan con un progenitor o familiar que se oponga, obstaculice o no favorezca los encuentros con el otro progenitor o familiar.
- Los casos de NNA que se encuentren inmersos en situaciones de violencia o tensión familiar en el momento de realizar visitas, dada la conflictividad entre sus miembros, y que requieran de un espacio neutral para las mismas.
- Los casos de familias en cuyo seno se haya vivido algún tipo de situación violenta hacia los NNA, para garantizar su seguridad o la de sus familiares durante el cumplimiento del sistema de comunicación. Quedan excluidos aquellos casos donde exista causa por delitos contra la integridad sexual hacia los NNA.
- Los procesos de adopción donde los NNA y los posibles adoptantes, guardadores, familiares, amigos puedan encontrarse y desde donde puedan evaluarse y sostenerse condiciones de posibilidad y disposición para recibirlos en sus propios escenarios familiares.

Si se construye otro destino posible, no es poco: el abordaje de un caso

En el caso a trabajar, la intervención del PEF tuvo una duración aproximada de siete meses. Se inicia el 20 de diciembre de 2017, a partir de la solicitud de uno de los juzgados de familia de la ciudad de Mar del Plata. Dentro de las áreas de abordaje se enmarcó en Coordinación de Parentalidad. El equipo interviniente estuvo conformado por tres psicólogas, una socióloga, y una estudiante avanzada de Terapia Ocupacional.

El grupo familiar estaba compuesto por Marcos, de 32 años (progenitor), Camila, de 27 (progenitora) y sus cuatro hijos: Romina (8 años), Florencia (7), Juan (3) y Pablo (un año y medio). Los nombres han sido modificados con la finalidad de preservar la intimidad y confidencialidad de las personas implicadas.

Resultado de la denuncia realizada por parte de la ONG a la que los niños asistían, en la que se plasmaba la existencia de violencia por parte de uno de los progenitores, se toma una medida de abrigo, y los niños son acogidos en familia extensa, en la vivienda del abuelo materno. En relación a esto, es importante destacar que en la misma residían otros familiares (hermanas y hermanos del abuelo, con sus respectivas familias).

Como parte de la primera fase, se fueron realizando entrevistas al grupo familiar y a los niños, en un intento de generar condiciones de posibilidad para el posterior encuentro de los cuatro hermanos con sus padres. Cabe mencionar que con su papá no tenían contacto desde el momento en que se tomó la medida, mientras que a su mamá la veían semanalmente, cuando asistía a la casa de su padre.

Los primeros encuentros pusieron en evidencia que, como sus padres referían en diálogos con el equipo, tanto ellos como los niños tenían el deseo de encontrarse. Desde las intervenciones en esta etapa, el dispositivo propuso un espacio intermediario, ajeno a los conflictos, para concretar el encuentro entre miembros de la familia cuya interacción se encontraba atravesada por altos índices de conflictividad (Ballarín, 2012), específicamente, entre el

progenitor de los niños y la familia materna.

Como dato relevante, se destaca la reticencia que los progenitores mostraron al principio. Ellos afirmaban que no comprendían los motivos por los que los encuentros debían ser acompañados por profesionales, ni porqué debían recorrer una gran distancia para asistir al dispositivo, que se encontraba más lejos que la vivienda en la que estaban sus hijos. Estas cuestiones dificultaron la transferencia de manera temporal; sin embargo, con en el transcurso del tiempo se logró entablar un buen vínculo con las profesionales, y mostraron una transferencia positiva.

Consecuentemente, tuvieron lugar ceremonias mínimas, a las que entendemos como instancias de intervención que implican un reposicionamiento subjetivo de los adultos ante los NNA (Minnicelli, 2018, p54). En palabras de Minnicelli,

> Será en y por ceremonias mínimas que se hace posible desde lo micro social, y por su multiplicación, anclar modificaciones en las vidas cotidianas de los docentes, profesionales y operadores que se desempeñan en los ámbitos de salud, de educación, judiciales, instituciones sociales y comunales en general, equipos de trabajo interdisciplinario, tanto como en las condiciones de advenimiento subjetivo de las nuevas generaciones (Minnicelli, 2018, p.16).

Ejemplo de esto fueron cambios en la dinámica familiar que resultaron de acciones que se dieron desde el equipo: ante la repetición de la frase de Florencia "me estoy haciendo pis, mamá" y al darse cuenta de que Camila no respondía al pedido, una de las profesionales, de forma indirecta, y cambiando el tono de voz, expresó: "Me parece que quiere que mamá la acompañe al baño". Acto seguido, la madre —haciendo propio ese dicho—accionó. En los sucesivos encuentros, cuando uno de los niños manifestaba querer ir al baño, era ella quien los acompañaba. De esta manera, a través de una intervención, se puede dar cuenta del registro de una madre ante la demanda de un hijo.

Desde el punto de vista teórico,

> Se trata del diálogo, pero no solo del que se establece con palabras dichas. Se trata del diálogo que incluye a la mirada, a las tonalidades de la voz, el sostén del cuerpo, las condiciones del ambiente, lo dicho y lo no dicho. Se trata del soporte discursivo y fáctico de escrituras de la ley en la trama social (Minnicelli, 2018, p.17).

Otra de las particularidades de los primeros encuentros fue el hecho de que en sede disponían libremente del uso de los espacios, utilizaban todos los juguetes y cada uno de manera individual, por lo que era imposible permanecer en la sala. Sus padres tenían dificultades de registro de la complejidad de esta dinámica. Se dieron ciertas situaciones en las que no percibían si era necesario poner orden, o si el más pequeño deambulaba por otros espacios, pues no notaban su ausencia. Resultado de pequeñas intervenciones, los padres comenzaron a encuadrar cierta normatividad en el momento de la merienda, remarcando como significativo que se sienten todos en la mesa, que fuera Camila quien se encargara de preparar la leche para sus hijos, acompañada de Marcos, que juntaran los utensilios y dejaran el espacio en orden al finalizar el encuentro.

Durante el tiempo que duró la intervención se vieron situaciones que permitieron dar cuenta de diferentes reposicionamientos subjetivos de miembros del grupo familiar. A pesar de estos, que se fueron dando en pos del beneficio de los niños en relación con sus padres, irrumpe un hecho de abuso sexual infantil hacia a una de las niñas.

Aproximadamente luego de tres meses, llega al equipo del PEF un oficio judicial acompañado de una denuncia penal realizada por la mamá de Florencia, en la que constaba que un tío abuelo materno de la menor había abusado de ella en diversas ocasiones. Este hombre era uno de los que compartía el terreno con el guardador, junto a su esposa y su hijo. Esto mostró la vulneración de derechos de una destinataria, que puso en evidencia una situación relativa a la sexualidad, y que dejó al equipo enfrentado a cuestiones difíciles de abordar.

Como síntoma visible en la niña se dio la enuresis, observada en momentos en que estaba en sede, incluso tiempo antes de realizada la denuncia. Esto ocurría cuando traían a los niños o cuando los retiraban. Hubo situaciones en las que Florencia llegó a sede con los pantalones mojados y un buzo atado a la cintura, que "escondía" o "tapaba" aquello que estaba sucediendo.

Resultado de la irrupción de lo inesperado, desde el equipo se redefinió el eje de la intervención. Se realizaron reuniones interinstitucionales con quienes abordaban el caso, en un intento de trabajar en la línea de corresponsabilidad a la hora de intervenir. También se llevaron a cabo entrevistas a los adultos del grupo familiar extenso, con el objetivo de poder profundizar en la historia familiar y dar cuenta de aquello que mostraba un trauma colectivo ahora, que era pasado y presente. Ciertamente, ante este hecho, la mamá de los niños pudo poner

en palabras lo sufrido por ella años antes, en manos de la misma persona. Además, se conversó con las niñas a partir de la demanda espontánea de ellas.

Ante esto, se evidenciaron ciertas irregularidades con respecto al cuidado. Contrario a lo que se exponía en el oficio judicial, que otorgaba la guarda al abuelo materno, el terreno en el que vivían era compartido con un amplio grupo familiar, y eran estos quienes se encargaban de las actividades cotidianas de los pequeños. Por otro lado, el conocimiento de situaciones de violencia que hasta el momento no habían sido puestas en palabras. Conocer esto fue posible ya que, desde el equipo, en otra ceremonia mínima, se entregó a las niñas un cuaderno y lápices. En estos pudieron dibujar, escribir y contar aquello que las inquietaba o que no tenían la posibilidad de expresar, cuando no concurrían al dispositivo. Así, se vieron dibujos de la casa, mensajes de afecto para sus papás, pero también expresiones de aquello que acontecía en ese lugar en el que estaban siendo "cuidadas". Se destaca como positivo este acto que les dio a los niños el lugar para poder contar su propia historia.

Semanas más tarde, se toma una nueva medida de abrigo, ahora en un hogar situado en una ciudad cercana. Esto impidió la continuidad de la intervención del equipo del Punto de Encuentro Familiar, puesto que desde ese lugar se coordinarían las visitas de los padres a sus cuatro hijos, quienes, vale aclarar, permanecían todos juntos.

Conclusiones

La selección de este caso se debe a las particularidades que tuvo la intervención, así como también a la conmoción, en términos profesionales y personales, que produjo en el equipo en general. El proceso de abordaje tuvo momentos que actualmente permiten dar cuenta de lo que un equipo interdisciplinario puede generar en el tratamiento de una situación familiar particular. El eje fue no solo generar encuentros sino dar lugar al tratamiento social especializado.

Con el correr del tiempo, se visualizó la existencia de una familia caracterizada por la naturalización de situaciones que rompen con reglas sociales instituidas, en concreto, con las leyes del incesto y del parricidio, que permiten la inserción del sujeto a la cultura. Con esto, queremos remarcar que, de la mano de una denuncia efectuada penalmente, se dio cuenta de un secreto familiar, de una historia no contada.

Consideramos que, como resultado de la transferencia positiva con los progenitores, se pudo poner en palabras una historia que los atravesaba, y actuar en relación a ello. En este contexto, el acompañamiento fue central. Asimismo, se logró la posibilidad de que fueran los propios padres quienes, desde su iniciativa, transmitieran a los niños —mientras estaban en un encuentro en la sede— qué era lo que iba a pasar con ellos, explicando que en el lugar en el que estaban actualmente, no se los cuidaba como ellos necesitaban.

En síntesis, podemos decir que cuando lo inesperado irrumpe, modifica. Pero también permite crear nuevas condiciones de posibilidad. Consideramos que si se organiza otro destino para alguien, eso no es poco, pues sobre el mundo es difícil de intervenir, pero sobre el semejante se puede generar un cambio. De eso se trata nuestro trabajo.

Referencias Bibliográficas:

Ballarín, S. (2012). Puntos de Encuentro Familiar: el derecho a vivir en familia. Mar del Plata: EUDEM.

Minnicelli, M; de Lajonquière, L; Korinfeld, D; Cedrón, S; Stapich, E.; Laffranconi, (…) Losantos Quiroga, C. (2008). Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje: los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer. Buenos Aires, Argentina. NOVEDUC.

Minnicelli, M. (2018). Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Santa Fe, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Minnicelli, M., Archimio, P., Belmartino, R., Elgart, S., Forace, S., Gutiérrez, (…), Pérez, L. (2016a). Punto de Encuentro Familiar. Coordinación de Parentalidad [on line]. Red Interuniversitaria Internacional de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias en Infancia e Institución(es) -INFEIES-. Psicoinfancia. Recuperado de www.psicoinfancia.com.ar/pef_copa.html.

Minnicelli, M., Archimio, P., Belmartino, R., Elgart, S., Forace, S., Gutiérrez (…), Pérez, L. (2016b). Punto de Encuentro Familiar. Merienda de hermanos y hermanas [on line]. Red Interuniversitaria Internacional de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias en Infancia e Institución(es) -INFEIES-. Psicoinfancia. Recuperado de www.psicoinfancia.com.ar/pef_merienda_de_hermas.html.

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata.

LO QUE IRRUMPE EN LA PRÁCTICA COTIDIANA. CUANDO EL EDUCADOR NO SABE.

Ricardo Javier Benítez

Resumen

Idea: En el transitar de lo cotidiano irrumpe eso que nos descoloca. Descolocar, en una de sus acepciones en el diccionario, significa "poner una cosa en un lugar que no le corresponde o fuera de su orden o disposición habitual".

Contexto: Buenos Aires, Argentina. "Vacaciones en la escuela", un programa socioeducativo del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Miles de niños y jóvenes participan. Funciona durante los recesos escolares de invierno y vacaciones de verano. Son los mismos niños y niñas que durante el año transitan esos mismos edificios, las escuelas, con lógicas ligadas a lo que conocemos como gramática escolar.

En invierno pueden ser doce mil participantes, en verano llegan a sobrepasar los veinte mil. En esas escuelas niños, niñas y adolescentes son recibidos por equipos docentes de diferentes especialidades que sostienen su práctica con lineamientos pedagógicos.

Hay un equipo de inclusión, psicólogos o psicopedagogos, que acompañan las demandas de los equipos docentes y planifican acciones. Trabajan con las familias y los equipos que lo demanden. Hay una coordinación general y un equipo de conducción pedagógico. La perspectiva, teniendo en cuenta las problemáticas y cómo se acciona sobre ellas, es una perspectiva de derechos. Pensemos un nudo. ¿Qué sucede cuando, en ese contexto, en la escuela, los niños, niñas y adolescentes, se sienten a gusto, escuchados? ¿Qué sucede cuando se generan espacios de escucha y reflexión? En este dispositivo, ¿qué podría "descolocar" y ¿por qué eso devendría en algo que no corresponde o que aparecería fuera de su orden o posición habitual?

Los niños, niñas y adolescentes se expresan. En el programa "Vacaciones en la escuela" aparecen espacios donde los que transitan por ellos encuentran un lugar donde pueden colocar su angustia, sus miedos y sus problemas.

Surgen relatos que refieren vulneración de derechos. Muchas veces tímidos y temerosos, como pidiendo disculpas, como toda víctima que se cree responsable de lo que le está sucediendo. Muchas veces con una contundencia anclada a una valentía increíble. Pequeños infiernos surgen.

Este programa tiene un protocolo que se activa, que trata, piensa y repiensa estrategias, que se sostiene en "el sistema" pero que muchas veces reniega de él. Las subjetividades de los educadores se ponen en jaque. ¿Cómo acompañar a los niños, niñas y adolescentes, como educadores, eso que el equipo de inclusión lleva a delante según marcan los protocolos?

Lo que se estudió y aprendió se pone en duda. Lo que se sabe, se cae, no sirve o se debe volver a pensar.

Aunque la educación es siempre más un camino de incertidumbres que de certezas, las situaciones interpelan a todos los actores de manera contundente.

En este escenario, este trabajo plantea tantear algunas respuestas.

Introducción

Este trabajo intentará bucear en algunas cuestiones que surgen cuando, en la práctica docente cotidiana, irrumpe lo inesperado, eso que golpea y deja sin recursos, eso que atraviesa subjetividades. Lo que hasta hace unos años significaba ser docentes, hoy, ha mutado. Algo ha cambiado y deja a la deriva supuestos y conceptos que nombran a cosas que ya no existen, o no se sabe cómo llamar a lo que ahora se presenta.

Con respecto a esto, a la imagen de los docentes sobre su rol y lo que sucede en la realidad actual, Marcela Martínez (2013) escribe en el libro Como vivir juntos:

> Esta disposición se ajusta a ciertos parámetros: un adulto conductor, alumnos conducidos. La naturalización de esta imagen funciona como un principio ordenador de los intercambios escolares. Difícilmente podríamos encontrar este modo de ocupar el espacio en las escuelas contemporáneas. Sin embargo, esta representación se mantiene activa. Es un fantasma que recorre las aulas y se hace presente en la amargura de

> muchos trabajadores de la educación. El modo de alojar todo eso para lo que no fuimos preparados es el devenir existencial porque implica un desplazamiento de la díada maestro-alumno y del modo de relación que visualiza esta perspectiva (p.25).

¿De dónde agarrarse cuándo esto irrumpe? ¿De qué conocimiento, práctica o estrategia valerse? La escuela se vuelve un lugar desconocido para el docente.

Este trabajo, si bien no está enmarcado en la escuela formal, está planteado desde esa lógica de lo disruptivo, de eso que irrumpe en la práctica cotidiana.

El escenario sigue siendo la escuela, pero en formato programa socioeducativo. No hay grados, ni cuadernos, ni recreos, ni boletines de calificaciones. Sí hay docentes, niños, niñas, adolescentes y familias. Sí hay un edificio escolar y prácticas que están ligadas a lo que sucede en la escuela formal.

En este escenario también irrumpe eso que hace trastabillar y pone en jaque el rol docente y el universo todopoderoso que ostentaba todo educador desde sus inicios como portadores de saber.

La idea es trabajar desde esta perspectiva de lo disruptivo en un escenario donde aparentemente solo hay diversión y propuestas educativas ligadas a la recreación.

Como lo que sucede está enmarcado en una línea que tiene mucha afinidad con la educación popular como concepto, esa es la perspectiva que se tomará desde lo pedagógico. Y como las intervenciones ante aquello disruptivo tienen que ver con garantizar derechos a los niños, niñas y adolescentes, otra perspectiva que se utilizará en este trabajo será la perspectiva de derechos.

Desarrollo

Escenario

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires funciona un programa del Ministerio de Educación de esta ciudad, enmarcado en la Dirección General de Escuela Abierta, que tiene entre sus líneas de acción programas que trabajan con la escuela, la mayoría de las veces a contra turno o en los recesos.

El programa, que se denomina Vacaciones en la Escuela, y es lo que muchas personas conocen como "Colonia de Verano", ha mutado en sus propuestas y en su misión. Ha pasado de ser un programa que se proponía como un espacio de contención ante la crisis económica cerca de los años 2000 a ser un programa de vanguardia con una propuesta que apunta a acompañar las trayectorias educativas.

El programa recibe a miles de niños, niñas y adolescentes en sus numerosas sedes, que en las últimas ediciones han tenido un promedio de 80 establecimientos de todos los niveles educativos.

En cada sede, los que participan de la propuesta, son recibidos por equipos docentes que están conformados por un responsable de sede, un administrativo y tantas parejas pedagógicas como grupos de niños haya. Las parejas pedagógicas están conformadas por un docente y un auxiliar de grupo que en general es estudiante de una carrera afín a Educación. Las titulaciones son variadas y la idea es conformar equipos heterogéneos.

Además, hay equipos que cumplen su función en los predios que están geográficamente dentro de la Ciudad de Buenos Aires, profesores que trabajan con propuestas en los natatorios, que piensan y arman escenarios lúdicos, otros especializados en vida en la naturaleza, en narración oral, lecturas y escrituras y un largo etcétera de especialidades. También hay un equipo de inclusión conformado por psicólogos y psicopedagogos. Estos se distribuyen por demanda de las familias o de los equipos de trabajo en las escuelas.

El programa está enmarcado en un proyecto pedagógico general y en ejes temáticos. Además, hay un equipo de conducción, un equipo pedagógico y un equipo de logística.

Un poco de historia

El programa recibe en las escuelas a miles de niños, niñas y adolescentes. Pero hay una particularidad con respecto al ciclo lectivo y es que esta vez estos asisten de forma optativa. En el ciclo lectivo, durante el año escolar, en cada grado y en cada escuela rigen costumbres y prácticas que se enmarcan en lo que se denomina gramática de la escolarización, o gramática de lo escolar. Como la definen Tial y Tobin (1994):

Entendemos por gramática de la escolarización las reglas y las estructuras regulares que organizan el trabajo

de instrucción. Pensemos, por ejemplo, en las prácticas organizativas estandarizadas de división del tiempo y el espacio, de clasificación de los estudiantes y localización en salas de clases, y en la separación del conocimiento en "temas" (p. 454).

Si bien hay cuestiones que perduran y están enraizadas en toda práctica educativa, como la clasificación de los estudiantes de acuerdo a la edad o la segmentación del tiempo, por ejemplo, lo que sucede en Vacaciones en la Escuela tiene una lógica que se puede asociar a la educación popular.

La educación argentina tiene una historia ligada a la escuela tradicional. También es interesante analizar ese pensamiento ligado a la educación formal y que determina que todo lo que la escuela no enseña no está bien o es un saber no legitimado. Con respecto a esto, escriben Puiggrós y Marengo (2012):

La educación tradicional fue una sólida construcción histórica resultado de una sedimentación de saberes, conocimientos y experiencias que, en la emergencia de los Estados nación contemporáneos, colaboró en imponer una manera de organizar socialmente la reproducción de esa forma de organización social mediante la instalación de relatos, valores, y un sentido común que formara el núcleo de una identidad nacional, diferenciada de otras identidades reubicadas en el lugar de lo extranjero o lo exótico (p. 37).

En el camino de la educación popular

¿Por qué Vacaciones en la Escuela tiene una lógica que se puede asociar a la educación popular? En primera instancia, y esto es fundamental, el trabajo con los niños, niñas y adolescentes está pensado desde un lugar donde la palabra de todos los participantes circula y es escuchada. La construcción de los saberes es, o trata de ser, colectiva. Todo grupo empieza a conocerse a través de dinámicas ligadas a gustos e intereses de todos, a sus historias. Se piensa un nombre de grupo, se construye, entre todos, una bandera. Se trabaja con consignas abiertas. Actividades de un alto grado simbólico que despiertan el interés de poder expresarse y que dan sentido de pertenencia. Es muy interesante el grado de participación de los niños, los niveles de discusión y las defensas de las posturas con respecto al tema.

Si bien esas pueden ser características de la educación popular, no se puede afirmar que esa forma de pensar la educación esté impregnada en toda práctica de todo el programa, pero sí hay un sentido que se identifica con esta forma de generar espacios de enseñanza aprendizaje.

Perspectiva de derechos

En los espacios educativos se generan, como ya se ha dicho, espacios de escucha donde se puede opinar, discutir y decir lo que se piensa. Y cuando hay un dispositivo donde se genera un espacio en el que los participantes saben que pueden contar lo que les hace bien, también aparecen las cosas que les hacen mal.

Estas prácticas están pensadas desde una visión programática. Es decir, hay una forma de pensar el trabajo con niños, niñas y adolescentes que es diseñada y transmitida desde la conducción y por los equipos pedagógicos del programa, y que está sustentada en documentos pedagógicos, ejes, objetivos y propuestas de actividades. Las capacitaciones y espacios de formación continua van en esa línea y lo promueven. Es de especial relevancia aclarar que este tipo de marco está dado por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) como política pública dentro del Ministerio de Educación.

En Argentina la legislación que protege los derechos de la niñez tiene importantes antecedentes en el orden internacional en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en la cual se reconoce que los niños y las niñas deben ser objeto de cuidado y atención especial, y en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Ambos instrumentos legales han sido ratificados por nuestro país. La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño fue incorporada a la Constitución de la Nación bajo la denominación "Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)".

Por esto es fundamental entender que ante una vulneración de derechos se actúa de manera protocolar.

Teniendo en cuenta la CDN, el citado documento explica que

> La CDN es el primer instrumento de Derechos Humanos específico para la niñez (personas de 0 a 18 años de edad), en el cual se considera que dadas las necesidades y características de su etapa evolutiva, las niñas, los niños y los adolescentes (NNyA) tienen derechos especiales y, por lo tanto, se los reconoce. La CDN propugnó un nuevo paradigma, denominado Paradigma de la Protección Integral, y una diferente

> representación social acerca de la infancia y la adolescencia: reconociendo a los niños y las niñas como sujetos de derecho, y no como objetos pasivos de intervención social. Este cambio de enfoque implica que se sustituyó el enfoque del Estado tutelar, basado en el control y la asistencia que sustentaba la ley del Patronato, Ley Nº 10.903, hacia la concepción de una niñez acreedora de ciudadanía plena. En este sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño deja atrás la imagen del menor como objeto de compasión-protección-represión por parte del Estado y considera al niño y a la niña como sujetos de derecho en sentido pleno (García Méndez, Bianchi, 1991). Por ello, el foco de atención de los marcos normativos ya no se dirige a las niñas y los niños víctimas de la pobreza o en conflicto con la ley, sino a la niñez en su conjunto y de manera integral (ONU, 1989, p. 22).

En este contexto normativo, retomamos lo que sucede cuando un niño o niña refiere que sus derechos están siendo vulnerados. Esta manera puede ser explicita o manifestarse de alguna otra forma que, en general, es disruptiva. Si en lo cotidiano los educadores detectan alguna cuestión que de alguna manera les llama la atención, la mirada se agudiza y se procede a consultar con un agente del equipo de inclusión que acompaña conversando con el niño o niña o citando a sus padres o responsables, y generando un espacio de diálogo.

Cuando lo que sabemos no alcanza

Si en medio de una actividad un niño, niña o adolescente dice que su padrastro la invita a dormir a su cama mientras la madre no está y la toca, o que le pegan y maltratan todo el tiempo, o que no puede aguantar más la violencia física o simbólica, o verbaliza que ya no quiere volver a su casa porque ahí la pasa mal, el educador es interpelado por algo que no esperaba. Las planificaciones y las estrategias didácticas se caen. Si bien las capacitaciones previas sobre protocolos dan cuenta que eso puede suceder, nada prepara cuando un niño dice que ya no quiere volver a su casa.

¿Qué hacer cuando, en ese momento, todo transciende lo pedagógico? ¿Qué hacer con eso que se estudió, se planificó y se implementó y nada tiene que ver con lo que se demanda? Pero más importante, ¿qué pasa con la victima que pudo hablar, que expresó lo que sentía?

Se sigue el protocolo que indica la Guía de Orientación Educativa para el maltrato infantil de la Ciudad de Buenos Aires. Las situaciones más complejas terminan en la guardia de un hospital luego de llamar a la Guardia de Abogados del Consejo de Derechos de la Niña, el Niño y la Adolescente.

El equipo técnico acompaña, junto a la persona a quien el menor refirió lo que le pasaba, además del responsable de la sede. Siempre está el equipo de conducción del programa.

En varias ocasiones se termina acompañando a la víctima a un hogar o a un parador temporario.

A modo de conclusión

La figura de educador se desarma y trata de reconstruirse. No hay recetas, ni palabras ni manuales de procedimientos que sirvan en este momento.

Si la exigencia es crear escenarios posibles de enseñanza-aprendizaje, si lo que se demanda es una planificación, actividades significativas y todo lo que se le pide a un educador de colonia de verano, hay algo que deja todo eso en un segundo plano.

¿Cómo se reconstruye eso que se desarma, para continuar con el trabajo, con el resto de los niños de “ese” grupo, con el acompañamiento a los niños y a sus familias, con todo el equipo de trabajo?

No hay una estrategia que reconstruya, pero sí hay posibilidades. El trabajo con el otro, la mirada del equipo, poder hablar y poder decir que uno no sabe. Un equipo que contiene y, programáticamente, estrategias que sostienen a los grupos y a los equipos.

Pero las certezas en educación pocas veces no son frecuentes. Los educadores están en la búsqueda de certezas, navegando en incertidumbres que demandan cuerpo, corazón y cerebro. Transitar esas incertidumbres es lo que permite seguir buscando, aunque no se sepa bien qué se va a encontrar.

Referencia Bibliográfica:

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2013). Guía de orientación educativa para el maltrato infantil. Recuperado de www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/maltrato.pdf

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; Organización Internacional del Trabajo (2015). Trabajo infantil y su impacto sobre la salud: Manual de formación para equipos de salud en el marco de la estrategia de prevención y erradicación del trabajo infantil en la Argentina. Buenos Aires: OIT.

Martínez, Marcela Alejandra (2014). Cómo vivir juntos: la pregunta de la escuela contemporánea. Villa María: Eduvim.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? American Educational Research Journal, (3)13, 453–479.

Posición subjetiva y función de las cuidadoras en un hogar convivencial: entre la posibilidad y la impotencia

Susana Elena Bakker

Resumen

A partir de la experiencia de intervención como coordinadora de un programa piloto de formación de cuidadores sociales en un hogar convivencial dependiente de una ONG en la ciudad de Mar del Plata, pude registrar algunas dificultades en la práctica diaria de adultos que bajo la denominación de "tías" conviven con niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAyJ) sujetos a medidas excepcionales. De la experiencia recogida surge la cuestión principal centrada en la necesaria indagación de la función y la posición subjetiva de los adultos encargados de recibir y cuidar a estos niños mientras dura la medida.

La preocupación adquiere relevancia si consideramos como clave el lugar que ocupan estos adultos para atemperar el sufrimiento y los efectos del desamparo subjetivo en aquellos niños que, luego de haber sido separados de sus familias de origen por cuestiones graves de vulneración de derechos, llegan con sus heridas a flor de piel. Considerando que si bien la medida judicial operó como corte necesario al goce del otro allí donde lo real siniestro hacía prever un mal destino, esta resultará insuficiente si no es acompañada por el ejercicio del buen trato, la hospitalidad, la apuesta y la ilusión que posibiliten instituir infancia en la diferencia por la doble operatoria singular y colectiva. Desde este punto de vista, nos preguntamos qué discursos y prácticas en hogares convivenciales persisten e insisten en des-amarrar, des-bandar, des-sujetar a los NNAyJ, obturando prácticas de amparo.

Durante el año y medio en el que transcurrió el dispositivo de formación pude registrar en los encuentros y desencuentros que habilitó el espacio dichos que eran leídos como queja por la organización y como producto del malestar en el dispositivo, el cual permitió abrir la posibilidad de hablar sobre las propias historias de infancia, sufrimientos y dificultades con los niñ@s a su cargo. El desfallecimiento de la función no solo se manifestó en la dimensión subjetiva del cuidador, sino también en las posiciones subjetivas de los profesionales del equipo técnico, y en cristalizaciones de modos históricos de funcionamiento de la organización basados en paradigmas que entran en conflicto con una política del cuidado que abarca también a la salud del cuidador. En este último sentido, la denominación del rol bajo el significante "tía" apenas alcanza a solapar la vigencia paradigmática de la anterior denominación de "madres", posición que dificulta abordar el arrasamiento subjetivo con el que llegan los niños y abrir la posibilidad de otras experiencias.

Las características del dispositivo de formación permitieron la lectura de emergentes desde un marco teórico interdisciplinario. En este texto privilegiamos la lectura de los indicios desde el psicoanálisis y la pedagogía social.

Introducción

El presente texto relata una experiencia de coordinación pedagógica en un dispositivo de formación de cuidadores sociales en un hogar convivencial que recibe niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAyJ) apartados de sus familias de origen bajo medidas excepcionales por causas graves de vulneración de derechos.

Este proyecto sostenía entre sus objetivos el desarrollo, fortalecimiento y redefinición del rol de las responsables directas de cada grupo de niños residentes en cada casa-hogar y, como consecuencia de esto, la transformación de los modos de intervención en las diversas situaciones con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Se aspiraba también a un cambio en la denominación del rol, de "Tías" a "Cuidadoras sociales".

Entre los contenidos del programa se incluían áreas de actualización sobre las infancias, familia, crianza, filiación, literatura, juego, salud, educación y cultura, leyes e instituciones del sistema de promoción y protección de los derechos del NNyJA y un eje destinado a las TIC y a talleres de elección personal en verano, fuera del espacio de los encuentros. La modalidad pedagógica estaba orientada a enlazar los aportes teóricos con la práctica diaria, en una ida y vuelta.

El marco teórico principal para leer las situaciones y pensar las intervenciones se sostuvo en un nuevo campo epistémico interdisciplinar de estudio e intervención, llamado "Infancia e Instituciones" (Minnicelli, 2008), principalmente desde las lecturas que habilitan disciplinas como el psicoanálisis y la pedagogía social (Tizio,

2005), pero también desde el marco que provee la historia social de las infancias y las familias, y la estrategia que provee el arte representado por la literatura, el teatro, y el juego para comunicar emociones y vincularse con los otros, en el posibilitar un decir y hacer que regule el goce y atempera los efectos del malestar sobrante (Bleichmar, 2005).

El grupo de cursantes estuvo constituido por las responsables de cada grupo de niños, denominadas Tías, que tenían a su cargo entre 6 y 8 niños, niñas, adolescentes y/o jóvenes en forma permanente, con los que convivían en una casa-hogar (tenían algunos días "franco" para regresar a sus casas particulares con sus familias). Una de las condiciones evaluadas para el ingreso laboral como Tía en la organización es no tener hijos en edad de crianza ni familiares a cargo.

Desarrollo

Algunos indicios iniciales del malestar

En el inicio del programa se registraron las primeras dificultades enunciadas por directivos y profesionales del equipo técnico, que anticipaban, a modo de advertencia, los rasgos de las Tías, antes de conocerlas: "cuidado, son quejosas", dijeron.

En las presentaciones de los primeros encuentros, las propias cursantes expusieron sus dificultades:

- "No podemos hacer tareas". El motivo principal manifestado era la escasez de tiempo disponible. Sin embargo, la dirección había previsto la habilitación de un tiempo para estudio y realización de trabajos durante la semana, mediante la previsión de personal que las suplantara en el cuidado del grupo de niños a cargo.
- "¿Qué validez tendrá el título?". La inquietud respecto al título que iban a recibir, sus alcances y los posibles beneficios laborales y mejoras/reconocimiento que esta certificación les reportaría.
- "No uso celular ni computadoras porque impiden el diálogo". Abierto rechazo a la incorporación de habilidades referidas al uso de tecnologías de información y comunicación para realizar trabajos prácticos, presentarlos y buscar información, y como medio de comunicación entre el grupo y los profesores y entre el grupo y la coordinadora. Algunas de ellas no contaban con dirección de correo electrónico personal o estaba desactualizada.

A partir del marco teórico y los indicios iniciales se pensó la estrategia pedagógica. Se decidió:

- No abordar de modo directo "la queja", los rechazos, ni aquello que se presentaba como goce sintomático, sino hacerlo hablar con relación a las tareas propuestas, con el objetivo de abrir un hiato, un vacío habilitante de otro tipo de lazo social.
- Poner en el centro de atención de cada encuentro, como objeto de conocimiento, el tema, el contenido pedagógico, la situación problema y no las relaciones personales entre las/os cursantes o las decisiones que tomaba cada estudiante para resolver las tareas específicas.
- Sostener firmemente el espacio y el tiempo institucional de los encuentros: días y horas acordadas, más allá de los avatares propios del funcionamiento de la institución y de las circunstancias personales.
- Instituir ritos y rituales propios del espacio de formación (presentaciones de los profesores al inicio del encuentro, despedida y agradecimiento, canales de comunicación permanente y fluida establecidos mediante la tecnología acordada, uso de las libretas de estudiantes, incorporación de la división de los tiempos de los encuentros, realización de trabajos prácticos) con el objetivo de instituir un espacio diferenciado, ya que los encuentros se realizaban en la misma ONG.
- Leer los dichos, más allá de lo enunciado; como un decir…
- Ir más allá de la consideración de lo dicho como "queja" para significarlo como síntoma de la organización y/o del sufrimiento subjetivo en este trabajo particular del cuidado, que implica un importante involucramiento emocional de quien ejerce la función adulto (Zelmanovich, 2011) en la convivencia y cuidado diario de niños que sufren desarraigo, violencia, abandono, aquello que es conceptualizado como desamparo subjetivo, producto de la caída de la función.
- Considerar a las cursantes, autodenominadas "tías", como sujetos adultos, y llamarlas por sus

nombres y apellidos, y dirigirse a ellas como estudiantes y profesionales en su tarea, que estaban allí por un interés de formación como cuidadoras sociales.

- Evitar que las/os cursantes dieran explicaciones acerca de las causas de las inasistencias personales, y remitirnos a las reglas establecidas en el programa para la asistencia y aprobación de la cursada.
- Habilitar las propias preguntas e instalar la duda en lo que se venía haciendo, más que las certezas de un saber cerrado a una receta, a una norma o un hacer sostenido por el "siempre fue así" o "acá las cosas se hacen así" o "me dijeron que tengo que hacer así".
- Retomar la inquietud y valorizar la construcción propia de saberes a partir de sus propias experiencias y recorridos entramados con los aportes teóricos de los docentes. En este sentido, las cursantes con menor trayectoria en la organización estaban más abiertas a las preguntas y a la producción de alternativas, promoviendo así la incorporación de lo novedoso, lo diferente a la discusión.
- Incluir estratégicamente en el discurso y en las propuestas, el juego y el jugar, lo creativo y la invención, las preguntas, la escucha y el diálogo entre pares, el humor, como poderosas herramientas simbólicas de provisión de salud para el autocuidado de los cuidadores, además de un modelo para operar técnicamente con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a su cargo.

Paulatinamente, las cuidadoras fueron tomando la palabra en dichos y relatos respecto a cuál era su tarea, con qué dificultades se encontraban, y patentizaron situaciones conflictivas, paradójicas y de tensión, que pueden sintetizarse en los siguientes enunciados:

- Soledad en la tarea.
- Apatía y desgano de los niños a su cargo.
- Dificultad en las separaciones de los niños
- Desilusión al no lograr lo que quisieran lograr (ideal) con los niños.
- Desautorización frente a los niños por parte de otros adultos de la organización.
- Ser o no ser la madre.
- Ser tratadas como mucamas.
- No lograr que concurran a la escuela: no poder obligarlos como harían con sus hijos.
- Desacuerdos silenciados o encubiertos, que también podrían llamarse "acuerdos forzados" entre el grupo de cuidadoras y la institución, sobre algunos enunciados que funcionaban como máximas que guían las prácticas diarias con los niños.
- Desvalorización de la experiencia propia y desestimación de la propia opinión y mirada con relación a la toma de decisiones en la organización, y respecto de los organismos jurídicos que intervienen en la situación con un niño o niña en particular.

La posición discursiva de algunas cuidadoras respecto a los significantes "madre" y "tía", evidenciaron posiciones dogmáticas, y en algunos casos, los docentes fueron directamente increpados, acerca de si el "ser madre se nace" o "se hace". Surgieron voces que remitían el ser madre al destino escrito en la naturaleza de la mujer, desde una posición discursiva reivindicativa, sufriente y sagrada, que podríamos considerar más cercana al goce. En la historia cultural de la organización, la denominación "Madres SOS" ha tenido un peso simbólico de relevancia en la identidad laboral de las cuidadoras, en la definición de su lugar, y en el modo de ejercer sus prácticas a partir de la idea de familia como el lugar "natural" para la crianza. Posteriormente se las denominó "Tías", nombre con el que se reconocen en la actualidad. En este sentido, es posible pensar que la tarea de "desnaturalizar" la crianza de los niños, niñas, adolescente y jóvenes como tarea natural y exclusiva a cargo de la madre o la tía, es una cuestión que requiere de reflexión y trabajo sobre sí. Esto supone una tarea de desmitificación y cuestionamiento de certezas y obviedades enmarcada en el cruce de la historia, del género, la ética y los derechos, entre otras disciplinas, y un trabajo de apropiación subjetiva que permita posicionarse frente a las estructuras tradicionales de poder.

Respecto a la denominación "Tía", una de las docentes abrió la indagación acerca de la genealogía del uso de este término en los hogares de cuidados alternativos. Aunque se desconocía su origen, el término fue referido a las tías solteras de la familia que permanecían en los hogares cuidando a los niños mientras sus padres salían a trabajar en el campo.

Apelando al constructo "ceremonias mínimas" como dispositivo para pensar, podemos afirmar que resulta interesante rescatar los dichos escuchados y repetidos en diversas circunstancias por diferentes miembros de la organización y profesionales del equipo técnico, referidos a las cuidadoras:

> "no pueden faltar al curso", "no pueden hacer tareas fuera del horario del curso", "no pueden tener una clase más", "no pueden supervisar", "no pueden salir de noche", "no pueden hablar sobre la situación, dificultades, etc. de los niños a su cargo", "no pueden no saber qué hacer en todas las situaciones de administración de la casa a su cargo", "no pueden bailar".

Estos enunciados se cristalizan en el enunciado, leído a modo de ceremonia mínima, "ellas no pueden". Este enunciado denuncia la posición de impotencia en la que quedan ubicadas las "tías" respecto de la habilitación para crear alternativas en la vida diaria con los niños.

¿Qué efectos tiene el discurso de las autoridades y del equipo técnico sobre el posicionamiento en función adulto de las cuidadoras? Este discurso conduce a la impotencia de quienes tiene que operar, y se encarna en el no poder hacer tareas y no poder pensar nuevas estrategias en la relación con cada niño; en la dificultad para la invención de alternativas que alivien los efectos del desamparo en los niños. Hubo escenas en las que un profesional les recomendaba "no abrazar" a una púber que corría al encuentro de cada adulto que llegaba al hogar para abrazarlo, "porque se excita", ni "ilusionarla" con la posibilidad de participar de una salida por la posibilidad de que se descontrolara.

Este lugar en que se ubica a las cuidadoras, des-responsabiliza, provoca la desestimación de sus propias posibilidades, desesperanza y apatía. En algunos casos se registra dependencia de criterios y del hacer de otros que supuestamente "saben más". La impotencia inmoviliza pues fija la tensión en el nada puede hacerse, es decir, en concepciones del tipo o se puede todo o se puede nada (omnipotencia-impotencia). Esto deja de lado la posibilidad del "algo puede hacerse" en las situaciones concretas con cada NNAyJ para aliviar el malestar sobrante.

Por otro lado, se evidenció dificultad en la relación con los adolescentes y jóvenes en el inicio de la salida exogámica, específicamente en el acuerdo de criterios consensuados entre el grupo de trabajo sobre qué hacer ante diversas situaciones que se les presentan como conflictivas. En este apartado, se puede agregar la dificultad extra respecto de aquellos niños bajo medicación psiquiátrica, registrados en enunciados tales como "nosotros no estamos preparados para esto", que se conjuga con "nada podemos hacer con esta situación", o "deberían ser derivados a otras instituciones".

Algunos efectos producidos a partir del dispositivo de formación:

- Instalación de la transferencia de trabajo (Zelmanovich, 2010), disminución de lo significado como "queja" en el espacio de formación. Pudo hablarse del malestar en la tarea, del cansancio y la angustia, expresar ideas y abrir las experiencias a la interrogación. Esto favoreció que incorporaran conceptos del nuevo paradigma de protección de derechos para pensar su trabajo diario y cuestionar prácticas naturalizadas. Hablaron sobre sus historias, implicándose en la situación y estableciendo comparaciones referidas a sus propias infancias, adolescencias y familias; la crianza en otras épocas. También surgieron preguntas acerca de por qué tantos niños eran medicados con la misma medicación psiquiátrica, cuando ellas veían que no eran todos iguales. Por demás interesante fueron algunas diferenciaciones que se produjeron a partir de poner en la mesa de discusión a "la madre". Apareció el nombre mamá que algunos niños en su decir adjudican espontáneamente a la cuidadora ("como que necesitan escucharse decirla"), aun cuando conocen perfectamente su filiación, significado como ficción/juego que sostiene al niño en una situación traumática, respecto de la posición subjetiva de los adultos en función.
- Posibilidad de producir relatos dolorosos de la relación entre sí, con otros adultos e instituciones del sistema y con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en su función, los cuales trasmitían, en algunos casos, sufrimientos subjetivos de gran costo para la salud mental de las cuidadoras.
- Un espacio diferenciado: las cursantes se preparaban especialmente para cada encuentro, poniendo esmero en su presentación personal vestimenta y apariencia estética. Agregamos que también jugaron, bailaron, cantaron y se expresaron corporalmente a partir de las consignas de los docentes, contra todas las predicciones previas del equipo técnico y autoridades.
- Otro efecto secundario a la implementación del programa, pero íntimamente relacionado, fue el

espacio abierto a los niñ@s y adolescentes para hacer tareas en forma autónoma en la casa donde residían. Algunos de ellos fueron por primera vez a hacer compras, cocinaron e inventaron nuevas recetas, mientras la cuidadora estudiaba. Es decir, si las cuidadoras pueden ausentarse, se abre un espacio en el que ellos pueden ejercer cierta autonomía para decidir, hacer, experimentar y aprender.

Algunos enunciados provenientes de profesionales del equipo técnico manifiestan paradojas. A la pregunta de cuál es la función de las cuidadoras, una de las profesionales del equipo técnico contestó a modo de recitado de un guion escrito en otra parte: "Administrar, cuidar y dirigir la casa; son responsables por la casa…" Los niños no aparecen aquí como inquietud principal.

Otras respuestas brindadas por parte del equipo técnico responsable del proyecto frente a la pregunta por lo que creen que pasó ante la no realización de los talleres electivos de verano, oscilaron entre el "no sabemos qué pasó", "no nos organizamos" y "no tienen tiempo para eso". Es decir, enunciados que oscilaban entre la impotencia del equipo y un discurso que paradójicamente confirmaba el lugar que demandaban a las cursantes como "madres/tías" de tiempo completo.

Algunas conclusiones provisorias

¿Qué discursos y prácticas en hogares convivenciales persisten e insisten en des-amarrar, des-bandar, des-sujetar a los NNAyJ que llegan con sus magulladuras, y dificultan el ejercicio de la función adulto?

El dispositivo de la formación implementado en este hogar convivencial permitió hacer interesantes lecturas de las posiciones subjetivas de los cuidadores directos y de los profesionales que participan del cuidado de los niños, niñas adolescentes y jóvenes que allí se alojan, las prácticas y sus efectos.

En este caso, ciertas posiciones subjetivas obstaculizaban el ejercicio de la función, aquel que sostiene a la cuidadora como no dividida entre la madre y la mujer. Riesgosas posiciones que derivan en queja, angustia e impotencia. Los profesionales del equipo técnico parecen sostenerse en una posición burocratizada, del saber basado en normativas, que refuerza la posición de impotencia y deshabilita la invención de vínculos novedosos con cada niño, quienes quedan fijados en las figuras de la víctima, del peligroso, del loco. Bajo estas condiciones se torna difícil habilitar un escenario de amparo subjetivo para cada niño, niña, adolescente y joven. Amparo sostenido por una apuesta que permita a los adultos en función inventar escenarios ficcionales que acoten los efectos del arrasamiento subjetivo.

Referencias Bibliográficas:

Bleichmar, S. (2005). La subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Topía.

Minnicelli, M. (2008). Infancia e Institucion(es): Escrituras de la ley. En: Minnicelli, M. (coord.) Infancia e Institución(es). Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil (pp. 13- 47). Buenos Aires: Noveduc

Minnicelli, M. (2013). Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Tizio, H. (2005). La posición de los profesionales en el aparato de gestión del síntoma. En Tizio H. (coord.) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. (pp. 165-183) Barcelona: Gedisa

Zelmanovich, P. (2010). El vínculo educativo bajo transferencia. Clase 13. Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas. Buenos Aires: FLACSO.

Zelmanovich, P. Violencia y desamparo (15 de abril de 2009). Ciclo de Conferencias: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ministerio de Educación. (pp.95-123) Recuperado el 29/02/16 de: repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96929/Catedra2web.pdf?sequence=1

USTED PREGUNTARA POR QUÉ CONTAMOS

Ayelén Attias

Resumen

El trabajo que aquí presento es el producto de una experiencia realizada entre estudiantes y profesores, en el marco de una práctica y residencia de la Formación Docente para el Nivel Primario, en la Escuela Normal Superior Nro 7 de la Ciudad de Buenos Aires.

La residencia se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del año 2017, en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, en el contexto del Plan Estímulo a la Formación Docente. Este plan implica que los estudiantes de los últimos tramos de las prácticas docentes reciben una beca y se desempeñan como maestros auxiliares en un grado durante cuatro meses. En ese contexto desarrollan las secuencias de enseñanza que constituyen la residencia docente.

El trabajo en la escuela nos conmovió desde el primer momento. Las estudiantes asumieron desde el principio el rol de maestras auxiliares con mucha responsabilidad y profesionalismo. Se trataba de un rol en construcción en esa escuela. Las tareas que asumieran iban a ser el resultado de acuerdos de trabajo entre las maestras, las profesoras y profesores del Normal, el Equipo Directivo de la escuela y las estudiantes docentes.

A partir de algunas dificultades para encontrar espacios y momentos para trabajar todas juntas, de manera casi espontánea, algunas de las estudiantes empezaron a tomar notas de situaciones que veían en la escuela o que les llamaban la atención. Se trataba de situaciones complejas, frente a las cuales no sabían cómo intervenir, o no compartían las respuestas que veían por parte de las maestras. Esos apuntes fueron tomando un lugar cada vez más importante en nuestro trabajo cotidiano, hasta llegar a ser un espacio de escritura, diálogo y pensamiento colaborativo. Cada una escribía, y las demás comentábamos. En los breves momentos de recreo, y en algunos encuentros que programamos fuera de la escuela, esos apuntes fueron el material a partir del cual pensamos formas de mirar y de intervenir.

En la etapa final de las Residencias, comenzamos a trabajar sobre el "significado de esta experiencia" y a tomar relatos breves de escenas escolares, para pensarlas y trabajarlas entre pares y con los profesores.

Con muchos relatos escritos, tomé la decisión de escribir un material que diera cuenta de ese pensamiento y de la elaboración colectiva a través de la escritura.

A partir de esa experiencia comencé a pedirles a las y los estudiantes que lleven un "diario de residencia" en el cual registraran las escenas que los sorprendían, los impactaban, los conmovían, o frente a las que sentían que no tenían respuestas o que las respuestas que veían no los conformaban. Esas escrituras nos han permitido tener espacio para narrar y luego revisar, volver a pensar, imaginar otras maneras de intervenir, de responder. Siempre entre colegas, pares, compañeros de curso.

Desarrollo

La mención de la palabra "experiencia" nos llevó a indagar acerca de su significado.

Tomamos a Jorge Larrosa (2003), para quien la experiencia es aquello que "nos pasa", aquello que le ocurre al sujeto y deja una huella. En este sentido, la experiencia es un recorrido por la cultura que hace que el sujeto que la vive no sea el mismo antes y después de esa vivencia. La experiencia cambia al sujeto, lo enriquece, le agrega algo. La palabra experiencia, nos dice el autor, proviene del latín experiri, que quiere decir probar.

En este y en otros contextos, las estudiantes que atraviesan la experiencia de la Práctica aprenden, se quedan con una marca en su subjetividad, tienen "algo más" con qué encarar sus próximos recorridos. La experiencia de la que habla Larrosa trasciende lo racional, implica al sujeto también en el plano emotivo. Dice este autor que, para la filosofía clásica, la experiencia es de algún modo un conocimiento inferior, lo que vale es la razón. Luego, para la ciencia moderna, la experiencia, devenida en experimentos, viene a comprobar o refutar hipótesis de pensamiento. Larrosa nos invita entonces a dignificar la experiencia, a repensarla, separada de la práctica del experimento. Luego de hacer fuertes críticas al sistema educativo y a la velocidad con que se pretende que sucedan las cosas en estos tiempos, concluye que la experiencia requiere una interrupción, un detenimiento, un ir más despacio, para

poder escuchar, demorarse y pensar. El sujeto de la experiencia es un sujeto que se define tanto por su actividad como por su pasividad, por su receptividad y por su disponibilidad. La experiencia no se capta desde la acción sino desde la reflexión del sujeto sobre sí mismo.

Por su parte, Beatriz Sarlo define a la experiencia como "lo que puede ser puesto en relato, algo vivido que no solo se padece sino que se transmite". Esta afirmación de Sarlo es retomada por Gustavo Shujman (2008) en un artículo titulado Escribir la experiencia, en el que afirma que

> el relato y su escucha producen el pasaje de lo puramente subjetivo a lo social instalado en el lenguaje. Esa escucha también es una experiencia, con el agregado de la reflexión y la conceptualización de manera tal que la convierte en conocimiento.

Es a partir de estos pensamientos y lecturas que tomamos escenas de la escuela que nos impactan y nos conmueven, que miramos con cierta impotencia, porque algo de la respuesta de la institución no nos gusta, no nos cierra, pero tampoco tenemos respuesta propia. Decidimos narrar esas escenas que nos dejan sin saber qué hacer, para convertirlas en experiencia narrada, conversada, pensada, con la convicción de que esta bitácora constituye un saber docente construido de manera colectiva, que no se convertirá nunca en una fórmula para resolver situaciones en las escuelas, pero sí en saberes que tendremos disponibles cada uno de los que la vivimos, para tomar posiciones en nuestros recorridos. Resultó una experiencia formativa para las estudiantes y también para nosotras como equipo docente de trabajo.

¿Por qué narramos?

Tomamos la decisión de escribir a la manera de un cronista y contar lo que vemos. Construimos así una mirada etnográfica (Rockwell, 2015), es decir, una mirada que busca "documentar lo no documentado". El registro etnográfico es, ante todo, descriptivo, rico en particularidades. Se trata de una mirada sostenida en el tiempo, directa y prolongada, que busca comprender los sentidos que los sujetos que son protagonistas de las escenas les otorgan a las mismas. Una mirada a la manera del etnógrafo construye conocimiento ya que propone relaciones relevantes para inquietudes teóricas y prácticas generales.

Buscamos pensar cada situación allí, en esa escuela, con esos niños y niñas. A la vez, tenemos la firme convicción de que en esa escuela, esa mirada, a la manera del etnógrafo, nos permite construir saber, conocimientos sobre esas realidades particulares, en la medida en que las pensamos, las estudiamos, buscamos bibliografía para ampliar nuestra mirada y para encontrar, en los textos y materiales teóricos, elementos que nos permitan mirar mejor esa realidad particular.

Narrar nos permite encontrar sentido a lo que hacemos, nos permite revisar los sucesos, repasar las historias, hacer foco, tomar distancia para poder retomarlas. Con vistas hacia adelante, nos permiten volver menos extraordinarios, menos sorpresivos los sucesos imprevistos. El psicólogo Jerome Bruner (2013), hace referencia a los saberes intuitivos, y ejemplifica cómo los niños pueden jugar al billar sin saber las reglas de la física y de la matemática que gobiernan los movimientos de las bochas. De igual manera, los saberes intuitivos que tenemos nos permiten afrontar lo que acontece, pero no nos permiten comprender o explicar por qué lo estamos haciendo de una u otra manera.

Entonces producimos el relato, la narración, para poder tomar distancia, escribir, leer y ser leídos por otros, pensar y conversar sobre las escenas narradas. En ese proceso de escritura y lecturas, empiezan a aparecer otros puntos de vista, conceptos, aportes de autores.

Las primeras preguntas

Florencia se pregunta qué maestra quiere ser, no solamente pensando en la enseñanza, sino también en la manera de relacionarse, en la construcción de modos de convivencia en la escuela. En nuestro primer encuentro, nos relata escenas vividas en esa primera semana de escuela y su conclusión es contundente: "Ya sé qué maestra no quiero ser". ¿Y cómo quiere ser Florencia? ¿Cómo quiere relacionarse con los chicos?

Pensamos acerca la formación, donde se trabajan las enseñanzas muy intensamente desde el punto de vista teórico y también práctico. Las prácticas son la oportunidad de poner en juego todo lo aprendido en las enseñanzas. Sin embargo, hay otras cosas que en el profesorado se enseñan y se estudian, y que no tienen su

correspondiente traducción a las prácticas, o al menos no las tienen con la forma e intensidad que tienen las enseñanzas. Pensamos también acerca de lo poco "previsible" que son esas prácticas que necesitamos poner en juego. Se puede prever cómo se va a presentar un contenido de matemática o de ciencias sociales más allá de las decisiones que tomemos sobre la marcha, dado que una gran parte de las prácticas es anticipar qué se va a enseñar y cómo. Pero hay escenas en las que necesitamos fortalecernos para saber cómo actuar, para que los imprevistos no nos dejen perplejos o paralizados frente a una pelea entre chicos, un insulto, un maltrato entre compañeros o simplemente un desafío de jóvenes que nos ponen a prueba.

A partir de la afirmación de Florencia, pensamos tener un espacio de reflexión compartido, para ir construyendo una lectura diferente, que nos permita posicionarnos desde un lugar que nos resulte interesante, potente, elegido, para relacionarnos con los chicos y las chicas y para poder mirarlos con otros ojos, de otra manera.

Comenzamos entonces relatando aquellas escenas que pudimos ver pero no nos gustan, o en las que no nos conforman los modos en que los adultos actuaron en cada situación. Y a partir de allí pensamos, buscamos bibliografía que pueda aportarnos miradas, conversamos sobre la escena, pensamos alternativas.

Las estudiantes se preguntan: "¿Dónde abordamos las situaciones concretas de la convivencia, las decisiones docentes, los abordajes a las distintas problemáticas que se presentan en el día a día en la escuela?" En la materia Formación ética y ciudadana es donde tratamos algunas de estas temáticas, pero, aun así, las prácticas exceden la teoría y los docentes nos encontramos frente a la necesidad de encontrar respuestas, otras experiencias, otras voces que nos ayuden a pensar y resolver las situaciones que surgen en la escuela y merecen nuestra intervención. ¿Cómo intervenir frente a cada situación? Trabajamos y pensamos acerca de cómo anticipar qué tipo de respuestas queremos tener ante los conflictos, ante situaciones que nos descolocan" (Florencia).

¿Por dónde empezar a buscar respuestas?

Nos inspiramos en Teresa Punta (2016) y sus Señales de Vida. Nos sentamos una tarde en el patio de la escuela a contarnos lo que había pasado en esa primera semana y cómo eso nos conmovía. Cada escena tenía uno o varios protagonistas. Uno de ellos parecía calcado de las historias de Teresa. Entonces pensamos que podíamos narrar esas historias, y ponernos a pensar a partir del relato. Estaba claro que, aunque las historias se parecieran, los caminos no necesariamente iban a ser los mismos. Mientras Teresa es directora de una escuela y conduce un equipo docente, nosotros somos "aves de paso¨ y no podemos tomar decisiones sobre los chicos y chicas. Pero que la historia de un niño nos hiciera recordar a una de las historias de Teresa nos habilitó a pensar, a hacernos preguntas y a imaginar alternativas de acción diferentes a las que la escuela propone, como lo hace ella en su Bitácora.

Un maestro de escuela primaria, profesor también en la formación docente, toma la palabra y cuenta sus experiencias. Nos encontramos con las escrituras de Horacio Cárdenas, que invita a escribir sobre la práctica. Dice Cárdenas (2017):

> Un registro es el resultado de escribir sobre una práctica. Es un texto que cuenta algo que sucedió en el tránsito de una experiencia —qué pasó, qué nos pasó—, y junto con ello las propias impresiones e interpretaciones sobre eso que muchas veces —con suerte y viento a favor—derivan en explicaciones y fundamentos para esos aconteceres.

Solo nos permitimos discutir con el autor el "con suerte y viento a favor", convencidos de que esa narración pensada y reflexionada siempre fortalecerá nuestras posiciones docentes.

Escribir, narrar, implica pensar. Como señala Jorge Larrosa (2003), las palabras producen sentidos, crean realidad, tienen fuerza propia. En palabras del autor:

> Yo creo en el poder de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras, y también en que las palabras hacen cosas con nosotros. Las palabras determinan nuestros pensamientos, porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras (…) Y pensar es, sobre todo, dar sentido a lo que nos pasa.

Las situaciones que inquietan, frente a las que los estudiantes dicen "no saber qué hacer", "no tener respuesta", tienen que ser pensadas, para poder construir esas respuestas o al menos fortalecer nuestras posiciones docentes.

¿Pero cómo y cuándo las pensamos? En cada escena actuamos, respondemos con lo que tenemos, con lo que podemos, con lo que "nos sale". Sin embargo, el valor de la narración es poder revisar, volver a pensar la escena

y nuestras respuestas. La siguiente escena nos encontrará más expertos, más fortalecidos para actuar mejor. No porque la próxima vaya a ser igual, sino porque en esta nos dimos la oportunidad de pensarla y revisarla. Hanna Arendt decía que la acción es creadora de historias. Hacemos, actuamos, luego narramos y pensamos. Podríamos forzar la idea, y llegar a decir que mientras actuamos no tenemos presente lo que "sabemos" para actuar, pero cuando lo revisamos, narramos y pensamos, fortalecemos nuestras posiciones para seguir adelante, para la próxima escena en la que debamos actuar.

Para cerrar, transcribimos algunas notas de la Bitácora.

Valeria trajo esta historia a nuestro espacio de Bitácora. En su grado hay un niño que se va del aula, sale, "se escapa" en palabras de la maestra. Las primeras tareas que le pide la maestra a Valeria, en su función de maestra auxiliar, es "ir a buscarlo y traerlo al aula de regreso cada vez que se escape". Así Valeria transita sus primeros días como maestra auxiliar, con un trabajo que la incomoda. Cuando lo trae al equipo, nos acordamos de Teresa Punta (2016) y los chicos de su escuela. Leímos el caso de Ayrton, del libro Señales de Vida: una bitácora de escuela. No buscamos copiar la fórmula, pero sabíamos que la utilizada, "se escapa, entonces hay que ir a buscarlo y traerlo", no estaba funcionando.

En palabras de Valeria: "El caso de Juan fue un desafío para mí desde el primer momento: quería entender las razones de sus enojos y salidas del grado, muchas veces de forma agresiva hacia sus compañeros/as. Intenté dialogar sobre lo que lo enojaba y traté de dilucidar el modo de ayudarlo. Algunas veces, a partir de pequeños juegos fuera del grado, fui buscando el modo de convocarlo para volver al aula y ayudarlo con sus tareas. Otras veces veía con quién estaba fuera del grado y me quedaba tranquila porque estaba bien. Juan trata con diferentes adultos de la escuela que lo contienen, porque a veces no hay forma de convocarlo con las actividades del aula ya que solo le interesa usar su computadora o alguna de la escuela. En ese sentido, considero que mi rol también es el de ayudar a la maestra dentro de las tareas del grado, así que repartí mi tiempo en la escuela probando estrategias con cada uno/a de los/as chicos/as".

Florencia nos trae el relato y las reflexiones sobre Pedro.

En la prueba de Matemáticas que tomó la maestra, solo tres chicos de los veintiuno, habían aprobado. Sabía que iba a suceder eso, porque había trabajado con ellos y sabía que no iban a poder resolver esa prueba.

Pedro se tapa la cara. La maestra le dice ¿qué te pasa, Pedro? El no responde. Pienso que yo tampoco lo haría delante de todos. Salimos afuera del aula a conversar.

— Pedro: "Todo me sale mal".

— Yo: Pero no te pongas así, estás aprendiendo; uno no aprende de un día para el otro. ¡Venís trabajando muy bien!

— Yo: ¡ves que sabés! Si en algo te equivocás no pasa nada, es parte de aprender.

[Florencia trabaja con él]

— Pedro: Sí, gracias, seño ¿me puedo ir a lavar la cara?

Reflexiones a partir esta escena con Pedro

Era imposible conectarlo con la actividad que proponía. No paraba de darse vuelta, de hablar, de reírse, de molestar a su compañero… Verdaderamente ya no sabía qué hacer para que se tranquilizara.

¿Por qué Pedro no estaba interesado? ¿Qué actividad estaba proponiendo en aquel momento? ¿Cuál era la mejor manera de convocarlo? Mis reiterados "llamados de atención" no funcionaban porque eran palabras sueltas, carentes de sentido, y pretendía que acatara algo por el simple hecho de decirlo. Comprendo que el ser alumno se construye en el día a día fundamentando las decisiones que tomamos como docentes y que aquello que le exigimos a los alumnos tiene que tener valor, no ser una simple imposición.

Y entonces, después, Florencia se pregunta: ¿Cómo es posible que tenga que cargar él con tal frustración cuando el problema está en otro lado? Si el problema no está en él sino en la enseñanza, en el modo de evaluar, en la escuela. Si las propuestas de enseñanza en vez de ofrecer posibilidades de aprender, son un "como si"; serán algunos chicos los que puedan seguir las clases, y al resto no les queda más que luchar con sus frustraciones o resignarse.

El rol del docente como autoridad no está dado por el simple hecho de presentarse frente a los alumnos en el aula. Debe de construirse desde una vinculación justa y equitativa con los alumnos. El resultado de la convivencia en el aula no es consecuencia de alumnos "que no entienden", "que no les importa nada" sino resultado del trabajo que el docente haya instrumentado y sostenido en el tiempo. Debemos implementar los límites no desde la prohibición sino desde la posibilidad: existen límites porque son necesarios para una convivencia más justa y respetuosa. Enunciarlos desde la posibilidad ("no se puede tal cosa, pero sí podemos tal otra"), supone enmarcar nuestras decisiones en un por qué, una justificación y ofrecerles a los alumnos otras alternativas de acción. Para que puedan desarrollar autonomía sobre su comportamiento es necesario que los límites y las posibilidades sean claras y un rol docente beligerante sobre aquellas cuestiones que no se discuten porque tienen que ver con el cuidado de uno mismo y de los otros.

Debemos construir una escuela cada vez más justa porque es el compromiso de la misma formar sujetos autónomos y críticos que posean las herramientas para construir una sociedad más equitativa.

Natalia, de 7mo, la hermana de Pedro

Pedro es hermano de Natalia, de 7mo. Natalia es "la que más estudia", "la que mejores notas tiene".

La maestra llama a Natalia para mostrarle la prueba de su hermano, cuya calificación era un 3.

Maestra: Mirá, Natalia, esta es la prueba de tu hermano. Te la muestro para que veas, se equivocó acá, escribió mal esto, acá conjugó mal los verbos, no reconoce que es un verbo. Es 6to grado.

Natalia: Claro, en mi casa cuando le va mal, se la hacen rehacer, así que si querés dásela, así la rehace.

Nos preguntamos por qué esta escena, por qué no se sienta la maestra a señalarle los errores a Pedro y no a Natalia. ¿Mostrarle el error a quien lo comete y explicarle dónde está y qué hay que hacer para subsanarlo? Mostrarle el error a otro funciona como un castigo.

Referencias Bibliográficas:

Bruner, Jerome (2013). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: FCE.

Cárdenas, Horacio (2017). Construir Matemática. Experiencias desde el aula. (Voces de la Educación). Buenos Aires: Paidós

Larrosa, Jorge (2003). Experiencia y Pasión. En: Entre lenguas, lenguaje y educación después de Babel. Barcelona: Laerthes.

Punta, Teresa (2016). Señales de Vida. Una bitácora de escuela. Buenos Aires: Lugar.

Rocwell, Elsie (2015). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Shujman, Gustavo (2008). Escribir la experiencia. En Dirigir las escuelas primarias hoy: avatares de la autoridad pedagógica. Buenos Aires: Cepa, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Acerca de las particularidades del vínculo pedagógico: impotencia y ausencias -¿acaso huidas de la tarea?- En ámbitos institucionales de formación docente.

Alejandra Morzan

Resumen

Son diversas las transformaciones que se observan tanto en lo relativo al sujeto de la formación —los y las estudiantes de los profesorados— como al objeto mismo de esa transmisión que acontece al enseñar. Quienes nos posicionamos como agentes en esta relación triangular tampoco somos los mismos, en instituciones que también se han modificado. En este contexto, múltiples situaciones que se presentan en la vida cotidiana institucional pueden ser leídas en clave de "malestar". A propósito de la Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas que realicé hace un par de años, tuve la posibilidad de poner nombre a y detenerme a pensar en una de esas manifestaciones. Se trata de escenas que ponen de manifiesto un registro de ausencia de los profesores en las aulas, que propuse leer en esa ocasión en clave de huida de aquello que constituye lo propio del oficio: enseñar.

Como organizador inicial para comenzar a pensar el malestar, tomé la propuesta de Segundo Moyano (2015), quien recupera el triángulo herbatiano para abordar el vínculo pedagógico. Me centré en su dimensión relacional, y también, particularmente, en el vértice que consigna como "agente de la educación": los y las docentes.

En esta ocasión, decidí compartir algunas reflexiones y primeros avances, abriendo la posibilidad de indagar una problemática compleja sobre la que deseo y me propongo continuar investigando, a sabiendas de que el socializarla y pensarla con otros, me brindará nuevas herramientas, otras perspectivas y, por tanto, aportes para realizar esta tarea.

Introducción

Son diversas las transformaciones que se observan tanto en lo relativo al sujeto de la formación —los y las estudiantes de los profesorados— como al objeto mismo de esa transmisión que acontece al enseñar. Quienes nos posicionamos como agentes en esta relación triangular tampoco somos los mismos, en instituciones que también se han modificado.

En este contexto, múltiples situaciones que se presentan en la vida cotidiana institucional pueden ser leídas en clave de "malestar". A propósito de la diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas que realicé hace un par de años, tuve la posibilidad de poner nombre a y detenerme a pensar en una de esas manifestaciones. El trabajo realizado en esa ocasión constituyó en rigor una primera aproximación, que tuve oportunidad de profundizar en el momento del coloquio oral final. Estos aportes me permitieron revisar prácticas y pensar otras intervenciones posibles. Lo que comparto en esta ocasión está basado en el texto que elaboré con motivo de la diplomatura, pero incluyendo algunos avances reflexivos a propósito de lo mencionado y algunos interrogantes que deseo poner a pensar en la instancia de socialización.

Respondiendo a la invitación de observar el cotidiano institucional como una danza (por la magnitud de la institución en la que me sitúo, agregaría: 'dantesca'), e invitada a detenerme en uno de esos movimientos, en esa ocasión nombré y argumenté acerca de una escena en particular. En rigor, propuse poner en tensión dos escenas: una, referida al primer día de clases, cuando luego de presentar la cátedra me propuse indagar sobre las expectativas de las y los estudiantes en relación con ella; la otra escena hacía lugar a la escucha de expresiones que aparecían como "quejas" de los docentes en los pasillos. En el primer caso, mi asombro cuando ellas y ellos expresaron en primer lugar: "Que tengamos clases", "Que nos avisen si va a faltar" y, a partir de allí, otras cuestiones. En la segunda escena, quejas de los docentes sobre los estudiantes y expresiones de deseo de no estar allí.

Escuchaba un “así no se puede aprender” haciendo eco dentro del salón, mientras un “así no se puede enseñar” parecía empujar desde ese impersonal “se” a muchos docentes afuera del aula.

En aquella ocasión, como ahora, me pregunto: ¿Qué escenas internas convocaba ese “así”? ¿Qué es lo que “no se puede”? ¿Cómo leer en clave de demanda lo que manifiestan los estudiantes a través de algunos pedidos insistentes? ¿Qué podría estar motivando esa reiterada ausencia de los y las profesoras que –conjeturé- podría ser leída como huida de la tarea de enseñar? ¿Cómo leer este malestar relativo al trabajo docente, precisamente en una institución formadora de maestros y profesores?

A casi dos años del primer abordaje realizado a propósito de la diplomatura, me encuentro hoy ante una escena similar, que renueva aquellos interrogantes. Hay un instante que parece ser ya parte de la coreografía institucional: un grupo de estudiantes se acerca a escudriñar un pizarrón que se encuentra al lado de Secretaría, donde diariamente se registran uno a uno los docentes que han solicitado algún tipo de licencia. Esto les permite identificar si el docente que no está en el salón comunicó su ausencia para avisar a sus compañeres. Me pregunto: ¿no hay palabras en la escena? Podríamos reconocer que sí las hay: son esas marcas en una pizarra, que revelan ausencias, al tiempo que hay allí una inscripción. Continúo interrogándome: ¿cómo leer este registro?

En la búsqueda de algunas significaciones posibles

A fin de detenernos el tiempo necesario en el arduo trabajo que supone comprender y argumentar —para intervenir— en el malestar sobre el que he elegido trabajar —sudar—, me resultó de gran ayuda tomar, de alguna manera como organizador del análisis, el gráfico del ”triángulo herbatiano” sobre el cual advierte Moyano (2015) que se trata de una particular relación, que no viene dada, sino que se construye, entre el agente de la educación (docente), el sujeto de la educación (estudiante) y los contenidos de la cultura (aquello que es objeto de la enseñanza y media entre los sujetos).

Quienes oficiamos de educadores somos mediadores en esta relación. Se trata de un trabajo de transmisión por parte del agente y de apropiación por parte del sujeto, que se hace posible en este encuentro producido en torno a los contenidos de la cultura, la función filiadora con lo social, propia de la tarea educativa. Por otra parte, es necesario comprender estos tres elementos de la tríada teniendo en cuenta que constituyen una modalidad relacional particular, cuya textura cobra los matices propios de la época. En este sentido, sostengo la relevancia de algunos aportes trabajados a propósito de la diplomatura, que nos permiten comprender singularidades vinculadas al contexto de inicio de este nuevo milenio.

Al respecto, considero importante el señalamiento de Laura Kiel (2010) quien, a propósito de los diversos modos actuales de presentación de los padecimientos subjetivos, propone diferenciar aquellos aspectos relativos a la dimensión subjetiva (que involucran los procesos de constitución psíquica de un sujeto), y aquellos aspectos que se vinculan con la dimensión social, que refiere a ordenamientos y regulaciones contingentes de la cultura. Y menciona, en lo relativo a esta dimensión, los siguientes rasgos de época:

1. La ilusión de un estado de plenitud, que impide la inscripción de la imposibilidad y genera impotencia.

2. Una maniobra de universalización que genera vaciamiento de la singularidad, vía consumo de objetos.

3. Dificultades para asumir el desencuentro estructural y, como contrapartida, la reclusión en encuentros garantizados con objetos o consumo de sustancias.

4. Las exigencias sociales de iniciativa, tan bien estudiadas por Ehrenberg, y que, al decir de Dubet y Martucelli (2000), plantean nuevos desafíos para el individuo, que lo exponen y generan lo que consignan como una “conciencia infeliz” y “la fatiga del actor”.

5. Una convocatoria a los sujetos a mantenerse siempre deseantes, a manera de mandamiento superyoico que nunca se alcanza, desde una matriz productiva y consumista a través de la cual el mercado ofrece multiplicidad de objetos.

Considero igualmente importante señalar que observamos situaciones crecientes de explotación en correlación con mayores autoexigencias ante el temor a perder el trabajo o lograr un puesto mejor. Tomando como referencia el análisis que realiza Bruno Getthelheim respecto de los campos de concentración, puede observarse que quienes más sufren son aquellos sujetos que creen que pueden salvarse haciendo todo lo que el sistema les pide y luego son expulsados de él. Lo más patético es que al ser expulsados del sistema estos individuos suelen melancolizarse,

porque creen que son ellos los que tienen la culpa de su fracaso, que no hicieron lo suficiente para lograr lo que le pedían. Resulta pertinente recordar en este sentido —nuevamente— el aporte que realizan Dubet y Martuccelli, ya desde una perspectiva sociológica, quienes consignan este fenómeno como procesos de desinstitucionalización, y observan cómo

> a medida que la sociedad se desinstitucionaliza, el sujeto está cada vez más definido de manera "heroica", fuente de producción simultánea de su accionar y del sentido de su vida. En la medida en que crece su libertad, disminuyen su solidez y sus certezas… De manera tal que (…) el individuo moderno no es más que la visión "idealizada" del hombre del mercado y de la sociedad de consumo. Al hombre de trabajo y de la fe le sucede el hombre del consumo y sus quimeras. Los desafíos individuales se separan de las apuestas colectivas, la razón se transforma en utilitarismo cínico y las pasiones colectivas pasan a ser sentimentalismo (Dubet y Martucelli, 2000, p. 237-240).

Acerca del agente de la educación

Algunos aportes para pensar el malestar desde este vértice de la tríada en un contexto de formación de docentes

Cuando intentaba iniciar un proceso de interpretación de las expresiones docentes en la escena narrada inicialmente, encontré estas palabras de Marcelo Pereira (2015) que me resultaron altamente afines al clima que marcaba el relato, y que me permito transcribir:

> La desautorización docente es un tema recurrente. Los docentes enfrentan los desgastes visibles de su oficio: se quejan, en sus dramas cotidianos, de las condiciones de trabajo, del poco reconocimiento profesional, de la sobrecarga de tareas, del tiempo libre insuficiente para dedicarse a la planificación, de la incomodidad de las aulas, de los limitados recursos didácticos para el trabajo diario, para la investigación y extensión académicas, del poco tiempo concedido a la formación, de los bajos salarios, de la necesidad de multiplicar los empleos para poder mantenerse, de la proletarización y pauperización de la profesión, como también de la entropía política y de gestión de las estructuras y de los sistemas a los que pertenecen.
>
> Se suma a eso otra queja recurrente: "Los estudiantes no quieren saber nada" o "a estos chicos no les interesa nada" (…). El desinterés de buena parte del cuerpo estudiantil es considerado asombroso.
>
> Los estudiantes son reputados como agentes de la desautorización y del desrespeto a la figura del profesor, que se ve imposibilitado de cumplir su ejercicio de maestría y de dominio.
>
> Siempre hay una burla, un desdeño, un boicot, una afrenta o una apatía, que conduce a lo que podría llamarse "síntoma social". Este síntoma no es más que un disenso en la relación profesor/alumno.
>
> Las contingencias pedagógicas forjan un docente que tiende a desaparecer, no tanto debido a su permanencia a priori huidiza, porque es una conciencia dividida, sino debido a la supresión de sí mismo como un índice de autoridad o de gobierno. Un profesor tiene que hacer un esfuerzo diario para que su lugar permanezca entero, antes que vacío. Hay un ejercicio severo para restituir un lugar discursivo borrado por el desprecio, desinterés o indiferencia de una parte de los estudiantes, así como gran parte de las políticas institucionales que los orienten.

Experimentamos cierta dificultad para implicarnos en la problemática y, si lo hacemos, con frecuencia esto se manifiesta en términos de victimización.

Precisamente, una idea que trabaja Pascal Bruckner en La tentación de la inocencia, resulta pertinente cuando señala a la infantilización y la victimización como dos intentos del escapismo contemporáneo de la condición humana. Por su parte, Violeta Nuñez (2015) explica muy bien cómo el discurso de la queja ubicaría el problema siempre en otro lado: el problema está en la institución, en la administración, en el sujeto, etc. Esta dificultad para pensar la implicación en clave de responsabilidad, constituye, de alguna manera, la otra cara de la moneda que se

manifiesta en la búsqueda de culpables: las políticas, el sistema, los estudiantes.

Dado que, efectivamente, estas son dimensiones que hacen al trabajo docente, muchas veces ocupan el lugar central desvinculadas del acto de enseñar y, en rigor, este es el riesgo, tal como lo señala Antelo cuando hace referencia al corrimiento del compromiso con la transmisión, con la obra y el oficio, por centrar la preocupación en el compromiso docente con los alumnos y el contexto (Antelo, 2009). En este sentido, Hebe Tizio (2013) advierte la necesidad de enfatizar la educación como función civilizadora que se hace por la vía del saber, para evitar que se centre demasiado en el otro y, con ello, se borre la dimensión de la ocupación.

Me pregunto entonces, ¿qué pasa cuando estamos ante esta dimisión, o renegación iniciática de la tarea?

De alguna manera, como lo expresa también Marcelo Pereira, podríamos pensar en un ceder en el deseo, propio de una "cobardía moral", en tanto se tiende a "caer antes de la caída". No en este caso –del malestar que nos ocupa- por un estado depresivo, sino por una ausencia que, insisto, en función de sus efectos, e hipotéticamente, podría ser leída en clave de huida.

En los decires docentes de la escena narrada, en la vertiginosidad de los ritmos del año, en los intercambios catárticos de las jornadas institucionales, la referencia a lo propio del oficio de enseñar no alcanza a hacerse presente, y resuenan las referencias de imposibilitación del acto a cuestiones relativas a los estudiantes.

Frente a ello, y como lo expresa muy bien Moyano (2015), para que se produzca consentimiento del sujeto se ha de producir el consentimiento del agente, es decir, el educador ha de consentir a educar, ha de autorizarse a ejercer la función educativa.

Hay un trabajo con los contenidos de la cultura que amerita ser revisado, en el extenso ámbito social, como en el más acotado de las instituciones y las aulas. Los jóvenes actuales, cierto es, no son los de hace décadas, y proliferan por doquier los estudios que centrados en lo nuevo que caracterizarían a las jóvenes generaciones hoy. Y todo esto incomoda, interpela, desafía. Sin embargo, hay algo que permanece construyendo y otorgando sentido a los vínculos en esta relación triangular: el acto filiatorio, humanizante, que supone la transmisión.

Situándome en un contexto de formación docente, y ante el reconocimiento de las dificultades apuntadas a lo largo del trabajo, me pregunto de qué modos contribuir para hacer posible la transformación, en clave subjetivante, de "profesional en riesgo" a "profesional que toma un riesgo". Cómo despegar del discurso inmovilizante de la queja —que se expresaría en ese impersonal "así-no-se-puede"— para hacer lugar a la responsabilidad subjetivante que supondría asumir algunas certezas a manera de convicciones, que incluyen aquel vacío al que se refiere Tizio. Posicionamiento nada cómodo, por cierto.

Durante el Simposio Internacional de la Red INFEIES realizado en Paraná, Marcelo Pereira (2016) presentó una interesante indagación llevada adelante en Brasil. Tituló su ponencia "¿Quién cuida a los cuidadores?", e incluyó reflexiones a partir de una experiencia-piloto que promovía acogimiento y atención a los profesores de adolescentes que se dicen en sufrimiento mental a causa de su trabajo con los chicos. Los resultados revelan un estudio vertical sobre los estados depresivos en docentes que, al ceder en su deseo, propio de una cobardía moral, tienden a "caer antes de la caída". La ponencia finalizó con una referencia acerca de otros estudios que darían cuenta de que este padecimiento se veía de algún modo apaciguado en instituciones que podrían interpretarse como más verticalistas o donde las normas funcionan strictu sensu.

Entonces, en la institución particular en la que sitúo el análisis del malestar que he elegido, me interrogo sobre ciertas dificultades de trabajo desde encuadres legales, tanto por parte de los mismos docentes como en lo relativo a decisiones y respuestas institucionales frente a situaciones puntuales.

Haciendo foco en estas dificultades, la articulación entre esa dimensión normativa del trabajo docente, señalada al final de la ponencia por Marcelo Pereira, y esta pulsión mortífera que se introduce cuando no se puede asumir la pérdida de la ilusión de la satisfacción toda, constituye una veta de análisis que puede realizar aportes sugerentes.

Varias cuestiones quedan resonando en mí a manera de interrogantes aún, que desearía profundizar en instancias posteriores de posgrado. Frente a algunas de ellas pudimos construir institucionalmente algunas respuestas en términos de intervención, lo que a su vez también produce nuevas preguntas. Dado el encuadre del presente trabajo, no puedo explayarme en ellas en esta ocasión. Será motivo de próximos intercambios.

Referencias Bibliográficas:

Antelo, W. (20 de marzo de 2009). ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? Conferencia de cierre. Congreso Educativo y Popular. ADOSAC (Asociación de docente de Santa Cruz). Río Gallegos.

***Barbagelatta, N.* (16 de septiembre de 2005).** El cuidado del otro. Cine y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. San Fernando del Valle de Catamarca.

***Barbagelatta, N.* (2015).** "Exploración sobre el lazo social en nuestra época", Clase 5, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas, FLACSO, Argentina.

***Bruckner, Pascal* (2002).** La tentación de la inocencia. Barcelona: Anagrama.

***Dubet y Martucelli* (2000).** ¿En qué sociedad vivimos? Buenos Aires: Losada.

***Freud, S.* (1927-31).** El malestar en la cultura. En: Obras completas. Volumen XXI. Buenos Aires: Amorrortu.

***Kiel, L.* (2010).** "Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social". Clase 15, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Argentina.

***Moyano, S.* (2015).** "Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social". Clase 9, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 11. FLACSO, Argentina.

***Nuñez, V.* (2015).** "La pedagogía social. Una apuesta educativa que propone modalidades de vínculo social, nuevas maneras de repartir el juego social y de atender las responsabilidades públicas en épocas de retracción del Estado". Clase 19, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 11. FLACSO, Argentina.

***Sáez Carrera, J.* (2003).** Entrevista a la profesora Violeta Nuñez. Pedagogía Social. Revista interuniversitaria Nº 10, pp 349-380.

***Pereira, M.* (2015).** La impostura del maestro, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Argentina.

***Pereira, M.* (2016).** ¿Quién cuida a los cuidadores? Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es) Año 5 No. 5 INFEIES Recuperado de www.infeies.com.ar/numero5/bajar/I.5.Pereira.pdf

***Tizio, H.* (2003).** El dilema de las instituciones. Segregación o invención. NODVS VIII. Recuperado de: www.scb-icf.net/nodus/contingut/arxiupdf.php?idarticle=130&rev=22

***Ulloa, F.* (abril de 2005).** Sociedad y Crueldad. En Panel Brecha social, diversidad y escuela. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Huerta Grande.

***Zelmanovich, P.* (2005).** "Arte y parte del cuidado en la enseñanza". El Monitor de la educación. Nº 4. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp.38-40

***Zelmanovich, P.* (2009).** Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades. El Monitor de la Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 37-40.

Avatares educativos: la educación como apuesta

María de la Paz Lauge, Yanina López

Resumen

En el presente trabajo, que forma parte del proyecto de investigación "Formación docente y práctica profesional, articulaciones necesarias", del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (NEES - UNICEN), nos proponemos reflexionar sobre nuestra práctica docente en la universidad utilizando una aproximación psicoanalítica para profundizar el análisis del vínculo educativo. Es decir, revisaremos nuestra forma de mirar a los alumnos, docentes en formación, y, en este intervalo entre mirar-volver a mirar, encontrarnos atravesadas por lo que el psicoanálisis propone para repensar la educación.

En el marco del Coloquio "Resistidas y desafiadas: las prácticas en instituciones entre demandas, legalidades y discursos", ubicamos estas inquietudes en la escena educativa universitaria de la asignatura Psicología Evolutiva en la carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, UNICEN, donde el psicoanálisis nos interpela a repensar(nos).

¿Qué hacemos con esos contenidos que enseñamos a los alumnos? ¿Atraviesan nuestra propia práctica?

A lo largo de este escrito pondremos en cuestión la lectura docente sobre la ausencia de deseo por parte del alumnado, y sugeriremos posibles caminos a transitar.

Cuando, como docentes, quedamos fijados en una mirada objetivante de nuestros estudiantes (allí donde decimos "estas alumnas no entienden nada, nada las motiva"), esta fijeza de saber del otro no hace más que desesperarnos. ¿Qué apuesta hacer entonces para una educación esperanzadora?

Sirviéndonos del concepto freudiano de transferencia, lo resignificaremos para arrojar luz al lazo entre agente y sujeto de la educación, para encontrar posibilidades frente al qué hacer con el malestar educativo. Como agentes de la educación, apostamos con el propio deseo al surgimiento del deseo en el alumnado.

Desde esta perspectiva, entendemos que el trayecto de formación está compuesto por distintas etapas en la vida del docente, y uno de estos momentos es el de la formación académica propiamente dicha. En estos términos, pensamos que para que la universidad cumpla con sus fines de formación docente es necesario que forme profesores que, además del contenido científico, sepan enseñar lo que necesita la sociedad actual.

Considerando la importancia de articular los distintos ámbitos donde los alumnos transitan su formación, planteamos la construcción de los relatos de las experiencias pedagógicas en los espacios de residencias pre-profesionales.

Nos proponemos ahondar en el valor que creemos que tiene la documentación de la práctica para ser usada como material de análisis, y resignificar la práctica docente. En este sentido, entendemos la implicancia como un estar afectado, un estado en el que alguien se ve enredado o comprometido con un asunto, razón más que suficiente para movilizar acciones oportunas en la enseñanza según los requerimientos del contexto.

Introducción

Llegar a la facultad es encontrarse con edificios muy bien diseñados y con un hermoso paisaje serrano alrededor: el campus de la UNICEN es una completa ciudad universitaria. Algunas de las alumnas ya se encuentran en el aula, mirando sus celulares, embelesadas. "Buen día chicas, ¿Empezamos?". Silencio. Algunas responden actitudinalmente abriendo su cuaderno, otras siguen, celular en mano, en lo que estaban antes. Se les pide que tengan a bien silenciar sus teléfonos.

Si bien es una clase teórica, las alumnas son las mismas del práctico: el tercer año de Educación Inicial ronda las veinte alumnas. A lo largo de la clase algunas intentan esconder lo que miran en sus pantallas y guardan rápidamente el teléfono en la cartuchera o en la mochila; otras lo tienen arriba de la mesa y pivotean entre tomar apuntes y mirarlo, escribir algo o mostrárselo a su compañera; y también hay quien lo apoya en el marco de la ventana, quedando a la altura de su mirada y expuesto a la de las docentes.

Van y vienen ideas, preguntas. Estas alumnas están en tercer año de la universidad, ya están grandes, ¿qué hay

de interesante en el teléfono a las 8 a.m.? ¿Qué las sostiene acá? ¿Qué las convoca de este espacio que parece no convocarlas? ¿Dónde está su mente un martes a esta hora?

Pensando, justamente, que a partir del uso de la tecnología podíamos convocar y captar la atención de nuestras alumnas en la cursada del año 2017 abrimos un aula virtual con la colaboración del sector de Educación Virtual de la Facultad. El intercambio en el aula funcionó bien cuando no era estrictamente un intercambio: subíamos textos, power points o links y ellas los bajaban para leer o mirar. Pero cuando planteábamos actividades en el foro hubo que insistir, y participaron de manera tan acotada que no permitieron mucho despliegue allí. Los temas se recuperaron en la clase presencial en un intento, algo fallido, de que sigan dando cuenta de lo aprendido en su recorrido universitario.

Hablando del (des)interés actual de los estudiantes universitarios y, como cátedra, acordamos: "Esto en nuestra época no pasaba", "No leen, no participan en clase, no les importa nada", "No tienen curiosidad", "Estas chicas no se despegan de las pantallas". Desde aquí nos preguntamos: ¿hay algo que permita abrir el par interés-desinterés para complejizar la escena? Pretendemos poner en cuestión la lectura docente sobre la ausencia de deseo por parte del alumnado, sugiriendo posibles caminos a transitar.

Cuando, como docentes, quedamos fijados en una mirada objetivante de nuestros estudiantes (allí donde decimos "estas alumnas no entienden nada, nada las motiva"), esta fijeza de saber del otro no hace más que desesperarnos. ¿Qué apuesta hacer entonces para una educación esperanzadora?

Desde nuestro lugar como formadoras pensamos que estas escenas forman parte de un desconcierto habitual que vivencian muchos profesores universitarios cuando esperan encontrarse con jóvenes entusiastas/entusiasmados en su formación.

Creemos que la formación de los docentes alcanza una importancia estratégica. Consideramos a los docentes actores de transmisión y recreación cultural en la infancia y la juventud, y que aportan a la renovación de las instituciones educativas que se encargan de representar y transmitir la cultura legítima.

Permitámonos así dar lugar al momento de comprender, de poner este relato a trabajar a la luz de los recursos teóricos disponibles.

Desarrollo

El tiempo de comprender: los avatares del campo educativo

En 1937 Sigmund Freud ya planteaba una idea fundamental para pensar lo que nos convoca en este escrito:

> Parece casi como si la de psicoanalista fuera la tercera de esas profesiones "imposibles" en las cuales se está de antemano seguro de que los resultados serán insatisfactorios. Las otras dos, conocidas desde hace mucho más tiempo, son la de la educación y del gobierno. (Freud, 1937, p. 3361)

Lo que resuena aquí es la pregunta por los caminos posibles que se podrían abrir a partir de esta imposibilidad que Freud plantea. ¿Hay caminos posibles? ¿Hay algo, tal vez no-todo, que se pueda hacer en el ámbito educativo?

Una reflexión freudiana un poco más adelante, en ese mismo apartado, nos da la pauta: "El análisis debe crear las condiciones psicológicas más favorables para las funciones del yo; con ello quedaría tramitada su tarea" (Freud, 1937, p. 3362). ¿Cómo quedaría tramitada la tarea de la educación? Avanzaremos sobre algunos puntos para dilucidar esta cuestión puesta en relación a la escena de malestar educativo previamente planteada.

Esta descripción puede ser leída en términos de lo que plantea Anna Aromí (2004): "Lo que aquí estamos llamando estigma se apoya en la congelación del instante de la mirada. Se fija un significante ("jóvenes", "violentos", "negros") que elimina toda dimensión de subjetividad" (p. 2).

La narración del malestar pone de manifiesto el desencuentro respecto de los intereses: el interés de la docente en los contenidos a trabajar durante la clase y el interés de las alumnas en sus pantallas. Se puede plantear: ¿no hay allí la posibilidad de ir pensando en otra cosa que no sean los contenidos a trabajar, sino tal vez en ofrecer algo a las alumnas que corra, convoque o comparta ese interés que sí tienen? ¿Qué tipo de oferta educativa se está haciendo? (Tizio, 2003). Aparecen ciertas claves para repensar lo que ofrecemos, ya que es a partir de lo que

desde este lugar se oferte que se puede causar la demanda de las alumnas, posibilitando ahí enlazar lo particular de cada una de ellas con lo social que intentamos transmitir, con los contenidos que pensamos trabajar en esa clase, teniendo en cuenta que, al decir de Encarna Medel (2003): "La oferta no es algo del orden de lo concreto sino la oferta de un vínculo con el saber" (p. 51).

Retomando la cuestión acerca del uso de las tecnologías, desde el aula virtual de la facultad hasta el uso que las alumnas hacen del celular en clase, podemos observar algo de lo que no funciona, no circula, algo que sería interesante revisar a la luz del funcionamiento de los cuatro discursos de Lacan (1992) puestos a trabajar en relación al vínculo educativo (Zelmanovich, 2017).

Por un lado, el Discurso del Amo sostenido en la legalidad, en las reglas y en la eficacia de los significantes amo, que hace que las cosas funcionen "como se debe". Pero algo en esta clase no funciona "como debería", hay una fisura con este discurso que no funciona para dar cuenta de la totalidad de lo que sucede en la clase y con las alumnas. A posteriori se podría articular la escena con el Discurso Universitario, discurso del amo moderno, pero en tanto apareciera el nombre del malestar, respecto de "estas chicas que no se despegan de las pantallas", en el lugar de la verdad, del significante amo; en el lugar de un saber constituido que no permite ubicar al Otro —a las chicas— más que en un lugar de objeto. Continuando el recorrido por los discursos damos paso al Discurso Histérico, que, al presentar justamente aquello que no funciona como límite, pareciera no ofrecer en torno a la escena de malestar narrada muchos caminos a recorrer. Al no ser del todo esperanzador, en la práctica, la reflexión en torno a estos discursos, llegamos así al Discurso del Analista, ubicando ahí al objeto a causa de deseo como el agente en el lazo con el otro. Es en ese recorrido que se podría intentar algo diferente para facilitar el vínculo educativo con las alumnas.

Aparece así otro concepto que resulta de importancia trabajar en relación al vínculo educativo: la transferencia (Zelmanovich, 2017), tomado a partir de la sistematización lógica que hace Jaques Lacan de este concepto psicoanalítico. La pensamos como una condición necesaria que posibilita el trabajo educativo, ya que funciona como lazo entre el agente y el sujeto de la educación, sintomatizando el malestar en posición de goce y poniendo a jugar el deseo.

Cuando decimos que a estas chicas "no les interesa nada" hablamos de fijeza en cuanto a un saber sobre el otro, que nos remite a otro de los discursos. Es entonces, partiendo de un vacío como deseo —en tanto el vínculo educativo no está predeterminado—, que podemos ofertar un lugar para el trabajo de ese goce y su regulación, prestando atención a la particularidad de cada sujeto. En relación a este punto escribe Zelmanovich:

> el deseo de educar (…) permite albergar modalidades singulares no haciéndoles obstáculo y es allí donde el educador se puede ubicar como causa del trabajo del sujeto para que éste dé su consentimiento, sin el cual no es posible que se produzca la transmisión (2017, p. 25).

Se desprende de esto que la educación en tanto transmisión no es sin transferencia. Cabe aquí el aporte, a modo de consejo, que hace Hebe Tizio (2017):

> …la transferencia hay que causarla. Herbart señalaba que era importante el tercer elemento, la cultura, para mantener interesado no solo al sujeto sino al educador. Es ese interés el que causa porque es testimonio del deseo del agente puesto en juego (p. 12).

¿Algo del recorrido institucional hace de límite para que se animen a participar en esta clase? ¿Habría que clarificar la intención de la materia de tener otro tipo de intercambio con las alumnas? Y si la limitación no está en otras materias, ¿podríamos preguntarnos si hay algo de nuestra materia que hace de límite en el intercambio con las alumnas? Aparece en relación a esto algo novedoso, un aspecto interesante y en el que vale detenerse: los contenidos educativos (Moyano, 2017). Podemos entonces ubicar que es partiendo de esta oferta, que como agente realizamos bajo la transferencia, que se posibilita un acercamiento genuino e interesado a los contenidos por parte de los alumnos. Segundo Moyano (2017) nos invita a repensar el "qué" de la enseñanza y el aprendizaje, planteando la importancia de buscar en ese componente un punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación.

Se puede entonces pensar y poner en cuestión el programa de la materia y la bibliografía básica que las alumnas deben leer. No se trata, como salida rápida, de "hacer que lean" toda esa bibliografía, de entrar en la línea de la exigencia; tampoco la solución está en eliminar los contenidos que menos interés generan en las alumnas. Sino que el camino posible parece ser el de repensar los contenidos de la materia a la luz de lo que tanto a las docentes

como a las alumnas nos convoca, pensando en relación a su justificación en el programa desde una visión global como parte de la carrera.

Es así como podemos puntualizar que este tercer elemento no solo mantiene ocupados tanto al agente como al sujeto, sino que además actúa como un lugar de encuentro entre ambos, dando lugar a un modo de lazo social: el vínculo educativo. Lugar de encuentro que habilita un camino a recorrer en conjunto.

Pensamos como posible camino a recorrer la construcción de una narrativa educativa que impregne de sentido la práctica docente, entendiendo la implicancia como un estar afectado, un estado en el que alguien se ve enredado o comprometido con un asunto, razón más que suficiente para movilizar acciones oportunas en la enseñanza según los requerimientos del contexto.

Nos resulta fundamental ahondar en el rescate de los relatos de experiencias educativas interpretadas y contadas por sus mismos protagonistas.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hacemos referencia a la construcción de relatos de experiencia? ¿Es posible documentar la práctica poniendo pausa en algunas escenas educativas, capturando del acontecer cotidiano algún momento significativo sobre el cual reflexionar? ¿Podríamos nombrar de múltiples maneras cuestiones pedagógicas para quizás encontrar, en esa multiplicidad, alternativas varias para el abordaje de las problemáticas con las que nos encontramos a diario?

Nos preguntamos entonces, ¿hay alguna herramienta que nos permita construir esta memoria pedagógica que pronuncie el testimonio de la propia práctica y la experiencia de quienes la vivencian y que refleje la construcción del trayecto de formación profesional? De esta manera, resulta interesante pensar en la posibilidad de sistematizar la experiencia con la escritura como puerta de entrada a la reflexión para luego deconstruir la tarea docente en función de una resignificación bañada de sentido.

¿Por qué hablar de lo singular de la práctica? ¿Por qué darle importancia a lo subjetivo de la propia experiencia? Pensamos allí que es a partir de la reflexión sobre la práctica, es desde ese "volver a mirar/ mirarnos", que se produce un conocimiento, un saber que permite una toma de conciencia para implementar decisiones vinculadas a una problemática real y concreta.

Es innegable que la vida escolar está cargada de historias y entramados particulares que vivencian y relatan los mismos docentes. Historias llenas de sentido, de un saber-hacer que muchas veces no es reconocido y queda diluido en lo vorágine cotidiana de los espacios educativos. Es por esto que acordamos con Suárez (Suárez y Metzdorff, 2018) cuando dice que:

> a pesar del evidente interés que estas cuestiones revisten para la reconstrucción de la pedagogía escolar y la formación docente, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. De forma llamativa, las experiencias que dan vida a la enseñanza en la escuela y los saberes que las piensan y recrean quedan encerradas entre sus propias paredes, se pierden en el murmullo de sus pasillos, son confinados a un lugar marginal, desdeñado, de la historia personal de los docentes. Una parte considerable del saber reflexivo acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles o comunicables, se esfuman en la cotidianeidad escolar como anécdotas triviales y sin valor pedagógico (p. 6).

De esta manera, encontramos en la narración de experiencias, en el armado de relatos de la práctica, no solo la posibilidad de poner en valor los saberes y vivencias de las alumnas, sino también la posibilidad de generar una herramienta legitima de formación docente, considerando a la escritura como un recurso para la reflexión y la generación de un conocimiento de valor pedagógico.

A nuestro criterio los encuentros, discusiones, reflexiones que se organicen en el tramo de la formación inicial, deben ser capaces de identificar significados construidos, confrontarlos con posiciones teóricas diversas y divergentes, y ofrecer múltiples posibilidades de analizar experiencias y discutirlas, para permitir comprensiones superadoras de la tarea escolar.

Coincidimos en que "estas visiones, o representaciones que hoy portan quienes enseñan o intentan enseñar, fueron social e históricamente construidas e individualmente entretejidas, recreadas por quienes pasaron por la escuela y retornan a ella como docentes" (Antelo, 2009, p.63).

En base a eso proponemos el armado de un relato de experiencia educativa que permita un despliegue de

reflexión e intercambio para ser articulado con aspectos teóricos que se encuentran en la formación académica.

Apostamos, desde nuestra propia práctica reflexiva, a la formación de docentes capaces y críticos, pensándolos como sujetos activos en la construcción, no solo de sus propias intervenciones y prácticas pedagógicas, sino también como generadores de pensamiento y por consiguiente productores de un saber factible de ser teorizado. Sospechamos, luego de los hallazgos que va arrojando nuestra investigación, que es desde la construcción del relato, el narrar la experiencia y la sistematización de los documentos que sería posible abonar a la implicancia de las alumnas en la tarea educativa.

Teniendo en cuenta que trabajamos con alumnas futuras docentes del nivel inicial no podemos perder de vista la siguiente reflexión de Antelo: "El que enseña cuida, y el que cuida está presente. No es aislando la enseñanza del cuidado como podemos mejorar nuestras prácticas educativas" (2009, p. 120). El sujeto de la enseñanza debe estar implicado en su práctica como principio de un recorrido que habilite a la reflexión y a la creación de nuevos saberes particulares en el ámbito educativo. Narrar la experiencia como puerta de entrada, como inicio de recorrido en la labor reflexiva del acontecer educativo.

A modo de cierre: momento de concluir para volver a empezar

Atravesados por el psicoanálisis, lo que nos queda es apostar a dar lugar, vía la puesta en juego del propio deseo como agente, al advenimiento del sujeto del deseo, sin garantías previas de que así sucederá (de Lajonquière, 2015).

Pareciera entonces que lo fundamental es repensar la propia práctica desde muchos y variados puntos, a fin de poder construirse, deconstruirse y reconstruirse como agente, poniendo a trabajar el malestar, aquello que no anda, que no funciona y posibilitando el armado de algo otro, diferente, no de una vez y para siempre, sino a cada vez. De este modo, ubicar la educación como pantalla es un posible armado frente al malestar, que tal vez permita el despliegue de generar ahí una mirada de interés por parte de las alumnas hacia la materia y sus contenidos. El desafío será no quedarse adormecidas, al modo de las pantallas habituales, sino que advenga, vía la transferencia de trabajo, algo del deseo que permita la transmisión.

Referencias Bibliográficas:

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.

Aromi, A. (2004). Juventud, divino tesoro. NODVS IX.
Recuperado de www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=145&rev=23&pub=1

de Lajonquière, L (2015). "Psicoanálisis y Educación: historia de una relación. Sus potencialidades actuales".
Clase 2. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Argentina.

Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En Obras Completas, Tomo III, Buenos Aires: El Ateneo Editorial.

Lacan, J. (1992). Seminario XVII: El reverso del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.

Moyano, S. (2017).: Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Clase 10.
Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Argentina.

Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación.
La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. Espacios en Blanco,
Revista de Educación, nº 28. Recuperado de www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587004/html/index.html

Tizio, H. (2003) (Coord.). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis.
Barcelona: Gedisa.

Tizio, H. (2017). Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo.
Los aportes del psicoanálisis. Clase 16, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas.
FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, P. (2017). El vínculo educativo bajo transferencia. Clase 11,
Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Argentina.

Como en casa (pero no tanto). Preguntas en torno a la hospitalidad.

Luciana Rita Giacomodonato, Estefanía González.

Resumen

Este trabajo, elaborado por dos psicólogas integrantes del Equipo Técnico del Centro de Acción Familiar (CAF) nº15 de la ciudad de Rosario, se propone abordar aquellas situaciones problemáticas que en el transcurrir cotidiano de nuestra tarea, irrumpen y desconciertan por sus características inhabituales —a veces presentándose como urgencias—, y que marcan una discontinuidad en el hacer (la acción familiar) en la institución. Analizaremos estas presentaciones que, de entrada, nos ubican en una encrucijada ya que, por un lado, el CAF tiene como función trabajar con y alojar a niñxs y familias que presentan algún tipo de vulneración de sus derechos, atendiendo la demanda de grupos familiares diversos que atraviesan muy diferentes problemáticas, y, al mismo tiempo, desde su ingreso se incorpora a lxs niñxs y sus familias en un sistema de legalidades que forman parte de la construcción histórico política del CAF 15, y que constituyen el instituido.

Nos proponemos articular estas reflexiones en torno a nuestra práctica en el dispositivo institucional (por medio del relato de episodios que consideramos disruptivos y que nos dificultaron nuestra labor profesional en el CAF) con el trabajo teórico sobre la hospitalidad de Jacques Derrida, como aquello que se ofrece o no se ofrece al otro, al extranjero, al recién llegado. Nos interesa particularmente trabajar sobre aquello que Derrida llama "aporía", es decir la paradoja, la antinomia entre la hospitalidad incondicional, como un absoluto, y las leyes de la hospitalidad en su dimensión jurídico política, condicional, que niegan y hasta pervierten la primera, y al mismo tiempo la hacen efectiva y concreta. Ambos términos se implican y se excluyen al mismo tiempo.

¿Cómo alojar eso inesperado que irrumpe y altera el saber-hacer consensuado, la rutina establecida, los trayectos planificados? ¿Cómo incorporar el pensar problemático, ese que se abre hacia una dimensión de lo impensado y permite la producción de conocimiento? En este modo de interrogación de las prácticas nos guía la lectura clínica de Ana María Fernández (2013), para quien el trabajo con sujetos que han atravesado diferentes formas de crueldad y abuso hace necesarias "específicas invenciones en la hospitalidad del dispositivo". Esto requiere diseñar el abordaje más adecuado para cada situación a través de la escucha atenta de la singularidad en juego, y también habilitar/se la indagación de la propia implicación, apostando a la creatividad, a la ampliación de los márgenes de lo posible, y a la refundación de nuevas condiciones de hacer lazo en el entre-con-el otro, operando, al decir de Ulloa (2012), sobre el tríptico Salud Mental- Ética- Derechos Humanos; engranajes de mismo valor e importancia en el abordaje clínico, como brújula que orienta las intervenciones ante el no-saber.

"Hay que saber, hay que saber, pero también hay que saber que sin cierto no-saber, nada que merezca el nombre de "acontecimiento" ocurre".

Jaques Derrida. "Y mañana, qué..." (2014)

Introducción

Como psicólogas, desempeñamos nuestra labor profesional en un Centro de Acción Familiar (CAF) de la ciudad de Rosario. Los CAF son instituciones dependientes de la Subsecretaría de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia, área perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Santa Fe. Estos se constituyen como lugares de promoción, protección y restitución integral de derechos de lxs niñxs y sus familias, acción que se enmarca en el Paradigma de la Protección Integral, y se orienta al fortalecimiento familiar junto a otros organismos e instituciones gubernamentales y no gubernamentales con quienes se van constituyendo redes.

El equipo psicosocial realiza las entrevistas de admisión, y en función de la escucha de la demanda de las personas referentes del niño o niña que se acercan, si se evalúa que atraviesan alguna vulneración de sus derechos —siempre que no esté sobrepasado el cupo definido por el espacio físico—se define su ingreso al CAF. Si bien el ingreso que supone la incorporación de un niño a las salas lo determina el equipo psicosocial, el cuándo y el cómo se van consensuando con el personal de las salas y las familias. El dispositivo institucional de ingreso a una sala supone un período de adaptación del niño o niña y su familia a la dinámica institucional (con sus normas, sus horarios, hábitos, etc.), y al nuevo grupo de pares y lxs adultxs cuidadorxs. Durante este período suelen presentarse

situaciones inesperadas y disruptivas, propias de este proceso, por ejemplo, niñxs que concurren en horarios cambiantes, de manera irregular y a veces sin previo aviso, saliéndose de la rutina planificada. Esto no ocurre sin que muchas veces se manifiesten diferencias en las observaciones y opiniones del personal.

Pero las presentaciones inhabituales también acontecen en torno a niñxs y familias que son usuarios del CAF desde hace bastante tiempo, por lo que una pregunta que surge es ¿qué es lo que define que alguien esté adaptadx o esté/ sea inadaptadx? Este y otros interrogantes en torno a la hospitalidad, el alojamiento, y el encuadre de trabajo se desarrollarán en el presente trabajo.

Desarrollo

Al reflexionar sobre los modos de alojamiento en nuestra institución y sus vicisitudes, nos interesa el pensamiento de Jaques Derrida, quien sostiene que la hospitalidad se ofrece o no se ofrece al extranjero, a lo ajeno, a lo otro (Derrida y Dufourmantelle, 2008). Lo otro, en la medida en que es lo otro, nos pregunta, nos cuestiona en nuestras certezas, nuestras creencias, nuestros saberes, nuestras legalidades, por lo que introduce la posibilidad de la separación dentro de nosotros mismos. Alojamos al otro, a lo otro, y ese otro nos cuestiona ahí donde afirmamos nuestra seguridad, nuestro amparo. Hospitalariamente hospedamos al otro, quien nos confronta ahora con nuestro desamparo. A través de este razonamiento, Derrida concluye que el anfitrión es quien se hace vulnerable cuando aloja la pregunta. Al analizar las fuentes antiguas del término hostis —extranjero, huésped, enemigo, hostil—, Derrida recurre al neologismo "hostipitalidad", para explicar que, si el otro es extranjero y también enemigo, hospitalidad se aproxima a hostilidad en tanto el otro se vuelve sujeto hostil del que corro el riesgo de volverme rehén.

Si la hospitalidad es un don, entonces podemos dar o no nuestra hospitalidad a esa pregunta inesperada. No sería hospitalario lo que, en lugar de un don ofrecido, es estricto cumplimiento de un deber. En este sentido, lo que Derrida llama hospitalidad absoluta, incondicional, exige que abra mi casa al desconocido, al anónimo, al otro absoluto, y que le brinde lugar siempre, sin pacto de reciprocidad, en el sentido del antiguo derecho de hospitalidad, donde el otro es sujeto de derecho, portador de un nombre, responsable ante ley.

Pero si la ley de hospitalidad implica que no hay condición previa, que la acogida está incluso antes de la pregunta por el nombre del desconocido, el riesgo que corre el anfitrión es tal que la vuelve irrealizable. Es necesario, dice el autor, someter la hospitalidad a una jurisdicción estricta y limitativa, a la dimensión del derecho, lo cual constituye una paradoja, una aporía de la ética de la hospitalidad que se limita y se contradice a priori. Se trata de una antinomia no dialectizable entre la ley de la hospitalidad, en sentido absoluto e ilimitado, y las leyes de la hospitalidad, articulada en derechos y deberes, condicionadas y condicionales. Esta Ley, que está por encima de las leyes y necesita de las leyes, las requiere para devenir efectiva, concreta, determinada. Son, por lo tanto, dos términos que se implican y se excluyen al mismo tiempo. Una siempre puede corromper a la otra, y esa pervertibilidad es irreductible.

Una familia recién llegada es ese extranjero, ese otro que en un primer momento se presenta como extraño. Y puede ocurrir que por sus características singulares sea bien recibido e integrado en la institución o, por el contrario, su integración sea inconscientemente resistida por no ajustarse a la dinámica de horarios y modos de participar del CAF, o por no coincidir rigurosamente con un supuesto y determinado "modelo" de usuarix en condiciones de vulnerabilidad de acuerdo a representaciones sociales imaginarias, por su apariencia o su conducta. Pero lo que más inquieta, dirá Derrida, es esta pregunta del otro, esa interpelación que torna vulnerables a quienes alojan, por amenazar la estructura de seguridades y convicciones erigidas y defendidas con recelo.

¿Cómo alojar eso inesperado que irrumpe y altera el saber-hacer consensuado, la rutina establecida, los trayectos planificados? ¿Cómo incorporar el pensar problemático, ese que se abre hacia una dimensión de lo impensado y permite la producción de conocimiento?

Ana María Fernández (2013) sostiene que en el trabajo con sujetos vulnerabilizados por haber transitado diferentes formas de crueldades y abusos, se hacen necesarias específicas invenciones en la hospitalidad del dispositivo, que amplíen sus márgenes a través de dos disposiciones: una de ellas es habilitar diseños de abordaje que se estimen más adecuados en función de la escucha de la singularidad, atendiendo al caso por caso, y —agregamos— dentro de las determinaciones y condicionamientos que surgen al habitar un espacio institucional que trabaja "para todos". Esto nos recuerda la opinión de Winnicott (2013), en torno a la selección de los operadores para los refugios infantiles en los tiempos de la guerra: quienes prefieren seguir un plan rígido

quedan descalificados para la tarea.

La otra instancia, dice Fernández, es la indagación de la implicación, categoría conceptual que toma del análisis institucional de Lourau. Esto requiere que el equipo de trabajo analice "qué implicaciones no deliberadas pueden actuar en relación con la institución (…) se configuren estas como complicidades o como resistencias, desagrados u hostilidades, etc." (2013, p. 13). Para la autora, es en los espacios grupales de trabajo donde tiene mayor eficacia la revisión de estas situaciones en las que se es "hablado/a o actuado/a desde los universos de sentido de los imaginarios sociales que circulan en la latencia, es decir laten-ahí-todo-el tiempo" (p.11).

Consideramos que esta reflexión sobre la propia implicación puede ser una herramienta muy importante para visibilizar, desnaturalizar, advertir aquellos posicionamientos de género, etarios, de opción sexual, políticos, etc., que suelen operar en las intervenciones que realizamos, y que muchas veces obturan la potencia de la interrogación de lo obvio. La propuesta de elucidar estas cuestiones que operan desde la invisibilidad y el silencio, no supone únicamente no tomar partido ante las situaciones que trabajamos y tantas veces nos conmueven y afectan, sino que apunta a un trabajo de "permanente indagación de la propia diferencia" (p.43), con el objetivo de no intervenir a través de exclusiones, inferiorizaciones, heteronormatividad, revictimizaciones, e incluso maternajes.

Lo que sigue es una breve viñeta cuyo recorte intenta anclar en la práctica lo que venimos enunciando.

L. es la madre de tres niñxs que asisten desde hace unos años al CAF. Al momento del ingreso, la familia estaba atravesando una situación muy difícil, sobre todo L, quien desde su llegada denotaba un gran padecimiento subjetivo. Sin empleo, con el padre de lxs niñxs ausente y desentendido de todo tipo de cuidado hacia ellxs, L refiere que prefería evitar el regreso a la casa donde convivía con sus padres, ya que cotidianamente sufría situaciones de violencia psicológica de parte de ambos. Así, se quedaba en el CAF desde el ingreso de sus hijxs en las salas hasta la salida, luego del almuerzo, que también se le brindaba.

En un primer momento, dada la complejidad de su situación, L. mantenía casi a diario entrevistas con lxs profesionalxs, pero luego su diaria y permanente presencia, su "estar-ahí" sin hacer nada específico, sin poder ubicarse en un lugar físico determinado, participando de ciertas escenas cotidianas con el personal, como si fuera parte del staff, comenzó a inquietar al equipo de trabajo, incluso a la coordinación general, que en una visita preguntó qué hacía esa mujer que estaba allí sentada y a veces ofrecía colaborar con la limpieza, o en un paseo. Que L. no trabajara "hacía ruido", pues la mayoría de las madres son trabajadoras que delegan el cuidado de sus hijxs para asegurarse el principal ingreso en sus hogares. Con el personal del CAF, L. volvía a someterse a un juicio sobre su capacidad para hacerse cargo de sus hijxs, cuestión sobre la que machacaban sus padres en el juzgado de familia y otras dependencias. Mientras tanto, el equipo psicosocial mantenía reuniones con otras instituciones para acordar criterios de abordaje en red, sosteniendo algunos interrogantes sobre cuál era el mejor modo de alojar a L. y sus niñxs sin por ello dejar de implicarla en su situación como adulta, es decir, evitando victimizarla, infantilizarla, o presuponerle incapacidad y falta de recursos.

Advertimos que era necesario diferenciar espacios y tiempos en su permanencia en el CAF. Poder separar las entrevistas donde se resguarde su privacidad y se brinde una escucha atenta y adecuada, de otras escenas. Alternar presencias y ausencias, y otorgar una nueva significación a ambos movimientos. Desde el equipo profesional la acompañamos en su búsqueda laboral y de un lugar para vivir con sus hijxs, escuchándola, asesorándola y sosteniendo la atención y el cuidado de lxs niñxs, pero, al mismo tiempo, intentando que se implique en la situación que atravesaba y en sus responsabilidades. Comenzamos a facilitar que converse con otras mujeres en situaciones similares a la suya para que pueda hacer lazo y armar redes.

Para Fernández, correr los márgenes de lo posible es el desafío que se nos presenta ante nuevas modalidades de malestar psíquico, ya que el aparente vacío, la falta de hábito de interrogación sobre sí, y la fragilidad de las condiciones de hacer lazo "exigen com-poner instancias de refundación de un campo de experiencias en el entre-con-el otro" (2013, p.43). Esto requiere una mayor presencia por parte de los profesionales, lo que supone un mayor riesgo de operar no conscientemente, en espejo, o atascados desde posicionamientos e imaginarios sociales que van a contrapelo de lo que Fernando Ulloa (2012) denomina "abstinencia activa". Abstenerse del "creo, siento, quiero" es ir estructurando esa demora, es afectarse a la tarea para perfeccionar la acción clínica. Lo impensado surge de la abstinencia de opinar y de hablar de memoria.

En su ya clásico texto Novela clínica psicoanalítica (2012) Ulloa postula que en los procesos de mortificación que describe es común encontrarse con la indolencia como actitud, a veces también llamada enfermedad, disimulada por la neutralidad que se vuelve neutralización, y que lleva a pensar en una indolencia renegatoria

del propio dolor, como resistencia del analista, pero que se puede hacer extensiva a otrxs trabajadorxs de una institución de protección de las infancias.

La cultura de la mortificación habita en las organizaciones cuando se burocratiza la tarea, como advierte Philippe Meirieu en Una llamada de atención (2016): "Bajo el peso permanente de las recomendaciones tecnocráticas, no educamos; nos consumimos en una vigilancia aceptable, con un ojo puesto en los reglamentos y otro en el reloj" (p.15).

Pero esta indiferencia somnolienta (Winnicott, 2013) puede entenderse como una defensa del sujeto ante la amenaza de sufrimiento, "pues es bien sabido que una característica de los seres humanos es mostrarse indiferentes ante la amenaza de un dolor que no pueden tolerar" (p.45). En este sentido, el prejuicio responde al mecanismo psíquico de la renegación o desestimación, que consiste en la subordinación de la percepción al enunciado que la destituye. En el plano de la creencia, cierta inmovilidad del orden de la certeza lleva a sostener lo indefendible e incluso a contradecir otros principios que rigen la vida de un sujeto. Es lo que sostiene Silvia Bleichmar en Dolor País y después… (2007) cuando afirma que el prejuicio puede operar, en el mejor de los casos, como una defensa ante la fatiga de la compasión, la insoportable sensación de impotencia frente al sufrimiento ajeno, y ello conduce a justificarlo, transformando a la víctima en culpable. Resulta entonces fundamental destacar que el prejuicio se sostiene en el margen mismo de la deshumanización del otro, en la negativa a otorgarle igualdad ontológica, lo que viene a justificar la arbitrariedad y la exclusión. En el mismo texto, Bleichmar analiza también el fenómeno de la caridad como aquello que implica asimetría y usufructo de la misma. No solo se le da al que tiene menos, sino al que "es menos", al que solo cuenta con la ayuda de los otros porque sus recursos propios no pueden sostenerlo.

Nos resulta pertinente la categoría de subjetividad heroica que según De la Aldea (2004) es un modo específico de situarse ante un problema, una forma que adopta esa máquina de pensar y hacer que es la subjetividad, o también como una forma de pensar y de pensarse cuando la comunidad no es "lo que debería ser". La subjetividad heroica siempre tiene que llegar a tiempo, según sus propios tiempos que son los de la constante urgencia. Y en ese ir de urgencia en urgencia no deja tiempo para reflexionar, planificar o programar. No está permitida la reflexión; la urgencia lleva al acto compulsivo porque "no hay tiempo". No hay tiempo para las necesidades singulares. Así, la subjetividad heroica se sitúa en un lugar de saber y otorga una excusa para no pensar –ni dejar pensar–: la urgencia. El héroe es el salvador que siempre sabe qué hacer. Y la población queda como mero objeto de intervenciones; es necesario que siempre esté en un lugar cuasi inamovible de víctima ya que da razón de ser al héroe, que es su contraparte. Pero justamente, saber no hacer puede dar lugar al otro y a lo impensado.

Conclusión

¿Qué sucede cuando alguien se siente "como en casa" en el CAF? Esta presencia inhabitual de L. repercutía de diferentes maneras en esa especie de convivencia con lxs trabajadorxs, por lo que fue necesario explicitar estos planteos y sensaciones en reuniones plenarias del equipo, ya que por parte del personal aparecía incomodidad, rechazo, decepción (por ejemplo, cuando alguien quiso por iniciativa personal ayudarla a conseguir trabajo y ella no tomó esta ayuda como se esperaba).

Ya integrada, sintiéndose parte de la institución, L. la transitaba de manera inquietante. Fue necesario un abordaje que alojara la singularidad del caso, y esto implicó intervenir, más en acto que con enunciados, ubicando una diferencia de lugares y tiempos, cuidando de sostener el alojamiento de L. con ternura y bastante flexibilidad, pero estableciendo una discriminación de roles y funciones, enmarcando el trabajo con las familias dentro de un contexto más amplio, lo cual implicó visibilizar algunas sobreimplicaciones que estaban obstaculizando el trabajo con este grupo familiar. Así también fue imprescindible poner cierto coto a su demanda y dar lugar a interrogantes sobre su posición subjetiva para que ella y sus hijxs continúen siendo parte del grupo de familias usuarias del CAF, pero no de cualquier manera, es decir, respetando sus particularidades y atendiendo a las circunstancias que atraviesan, a la vez que brindándole un encuadre óptimo para el desarrollo de nuestra tarea.

Consideramos que en la encrucijada entre demandas y legalidades, será de enorme valor continuar apostando a la creatividad, a la ampliación de los márgenes de lo posible, y a la refundación de nuevas condiciones de hacer lazo en el entre-con-el otro, operando, al decir de Ulloa, sobre el tríptico Salud Mental-Ética- Derechos Humanos, como ruedas-engranajes de mismo valor e importancia en el abordaje clínico, como brújula que orienta las intervenciones ante el no-saber, para que un acontecimiento pueda ocurrir.

Referencias Bibliográficas:

De la Aldea, Elena (2004). La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud. Recuperado de campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/la_subjetividad_heroica_escrito_por_elena_de_la_aldea41.pdf

Bleichmar, S. (2007). Dolor País y después... Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Derrida J., Roudinesco, E. (2014). Y mañana, qué.... Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Derrida, J. Dufourmantelle, A. (2008). La Hospitalidad. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Ferraris, M. (2006). Introducción a Derrida. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Fernandez, A. M. (2013). Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolítica. Buenos Aires: Nueva Visión.

Meirieu, p. (2016). Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Buenos Aires: Paidós.

Ulloa, F. (2012). Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Winnicott, D.W. (2013). Deprivación y delincuencia. Buenos Aires: Paidós.

Cuando lo artesano de enseñar desaparece

Gabriela Eleonora Paglia

Resumen

Intentaré transmitir de forma artesanal, creativa, en forma de oficio de enseñante lo que en la escuela se enseña y se aprende en relación al vínculo pedagógico establecido con los alumnos y alumnas en el trabajo en red junto a otros docentes, y en los momentos en donde este vínculo no se construye o se detiene y la violencia entre alumnos, docentes y familias emerge como malestar o síntoma del "arte que no es sano". Con esto me refiero tanto a lo que es "artesanal" y propio de cada uno, como a las dos palabras que "contiene": arte y salud. Este malestar que denomino "cuando lo artesano de enseñar desaparece", es la manera de nombrar las escenas que en la escuela obturan el encuentro con otros, y en las que emerge la violencia como forma de establecer algún tipo de reacción o defensa. Ya no se sabe dónde empezó, pero sí se sabe que está.

Mi rol en la escuela es el de directora del Nivel Primario de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires. En la escena elegida intento mirar la realidad escolar poniendo el foco en el concepto de autoridad, y su relación con el rol adulto, que se entrama con la relación pedagógica, y la posibilidad o no de construir subjetividades. Esa construcción está anudada con la sorpresa, o la esencia, de que cada niño emerja, o bien quede atrapado en una etiqueta familiar o escolar que lo precede, lo nombra y lo instala en un lugar sin salida. La legalidad como forma de contener y garantizar esa construcción.

En este escrito se entrelazará la posición subjetiva de un alumno, la mirada institucional y la articulación de mi rol como directora. Entre esas escenas se construye esta trama. En el caso que relataré, el acto de nombrar a un alumno siempre en el mismo lugar lo colocaba en un estancamiento imposible de maniobrar, a él y a nosotros, los adultos. En este encuentro entre la fijeza de la mirada o molde institucional se moldeaba la subjetividad del niño. En una oportunidad, el niño me confiesa con una angustia que no le había visto antes: "hubiera preferido que me eches de la escuela". En su dicho habilita algo de lo que la escuela puede hacer distinto con él. Las preguntas comienzan a escribirse: ¿Es posible tejer una "cicatrización" entre los niños protagonistas, entre la familia y la escuela, y entre el niño "culpable" y el resto del grupo/aula? ¿Cómo? Las preguntas siguen abiertas, pero ya no como vaciamiento de sentido, sino como un vacío necesario para bordearlo y poder habilitar junto a los saberes culturales, las posiciones subjetivas. Las posibilidades que despliega la autoridad, la construcción colectiva, inician la respuesta creativa, y evitan los mecanismos de repetición instalados en lo institucional.

Hay un dolor aquí, que ciega el alma.
Hay una pena grande que da frío, y un
Nombre que todos sin descanso repetimos
Santiago de ojos verdes, Cristo hermano,
Tu amor por solidario fue agredido¨

Fragmento de Teresa Parodi y junto a ella,
mi trabajo en memoria de Santiago Maldonado.

Introducción

Intentaré transmitir de forma artesanal, creativa, en forma de oficio de enseñante lo que en la escuela se enseña y se aprende en relación al vínculo pedagógico establecido con los alumnos y alumnas en el trabajo en red junto a otros docentes, y en los momentos en donde este vínculo no se construye, se detiene y la violencia entre alumnos, docentes y familias emerge como malestar o síntoma del "arte que no es sano". Con la palabra artesano me refiero tanto a lo artesanal y propio de cada uno, como a las dos palabras que "contiene": arte y sano, es decir, aquello que tiene salud.

Este malestar que denomino "cuando lo artesano de enseñar desaparece", es la manera de nombrar las escenas que en la escuela obturan el encuentro con otros y en las que emerge la violencia como forma de establecer algún tipo de reacción o defensa. Ya no se sabe entonces donde empezó, pero sí se sabe que está entre alumnos, entre docentes, en la institución.

A partir de este escrito y de desplegar la escena elegida intento mirar la realidad escolar poniendo el foco en el concepto de autoridad y su relación con el rol adulto que se entrama con la relación pedagógica, y en la posibilidad o no de construir subjetividades. Esta construcción puede estar anudada con la sorpresa, o la esencia de que cada niño emerja o bien puede ocurrir que el niño quede atrapado en una etiqueta familiar o escolar que lo precede, lo nombra y lo instala en un lugar sin salida. La legalidad como forma de contener y garantizar esa construcción.

En este escrito se entrelazará la posición subjetiva de un alumno, la mirada institucional y la articulación de mi rol como directora, cargo al que accedí luego de un concurso en el año 2013.

Entre esas escenas se construye esta trama.

Desarrollo

Empezar a mirar

La alegría y la ilusión del día del niño aún continuaban sintiéndose en los pasillos de la escuela. Algunos alumnos contaban sus paseos, agasajos y regalos recibidos el día anterior. Ese lunes era cálido y soleado. Durante el recreo, los alumnos y docentes nos disponíamos a compartir el festejo "histórico" de nuestra escuela. Ese día era especial, no solo por la alegría, el colorido, el aroma y el festejo, sino también porque ese día se recordaba a una figura religiosa importante, fundante, para la comunidad de nuestra escuela, Santa Clara, primera en escribir las "Reglas" de las religiosas.

Como un sueño o una película, las imágenes se repiten una y otra vez; el recuerdo en cámara lenta en mi cabeza, en donde el color y las risas dieron lugar a la oscuridad y al llanto. Dos alumnos pasan fugazmente corriendo delante de mí. Ulises, tomándose el rostro, el otro niño, detrás, gritando "la nariz, la nariz, se lastimó la nariz". Lentamente me acerco a los niños, casi como cuando un sueño quiere ser garante del dormir. Despacio, sin prisa, parecía que no quería enfrentar lo que sucedía y lo que comenzaba a desplegarse.

Ingreso a la secretaría. Ulises, pálido, temeroso, sentado en el sillón tomándose la nariz. Sus ojos grandes y brillosos me miraban. A su lado estaba la secretaria de la escuela que, sin mediar palabra, "hablaba"; su rostro comunicaba la gravedad de la herida. El otro niño, sin nombre, o, mejor dicho, nombrado por los otros, otro familia y otro escuela como "Jaimito", temblaba. Su llanto y sus gritos armaban la escena, la exagerada actuación que estaba acostumbrado a hacer y nosotros a mirar. "Yo no quise", "Yo no quise", repetía. Rápidamente, solicito a un docente que atienda, calme, escuche y retire del lugar a Jaimito. La secretaría llama a la ambulancia.

Me siento junto al niño lastimado, le coloco una gasa e intento sostener, reparar, unir, ese rostro marcado, cortado, abierto, metafóricamente desfigurado, al mismo tiempo que, casi contradictoriamente, mi cara, mis gestos intentan mostrarse relajados, para que el niño no sienta aún más temor. Temor, miedo, dolor que él sentía, y que, como un espejo se reflejaba en mí.

El padre de Ulises, desbordado, dolorido por ver a su hijo lastimado, grita y quiere castigo al culpable: "¡Que vaya a un reformatorio!", fueron sus palabras, que siguen haciendo eco en la galería de nuestra escuela. Al otro día, Jaimito habla conmigo y me confiesa, con una angustia que no le había visto antes: "hubiera preferido que me eches de la escuela".

Empezar a mirar, empezar a escuchar, para alojar y no para expulsar

El año anterior se había convocado a un concurso para acceder a la dirección de la escuela, del que participaron docentes del colegio y otros que no pertenecían a la institución. Luego de varios encuentros, presentación de trabajos, proyectos, resolución de situaciones problemáticas ficticias, llegó el día en el que asumí el rol de directora. El ingreso fue duro. El equipo de conducción se completaba con la vicedirectora, que es parte de la escuela desde hace 45 años —así le gusta presentarse—, y la secretaria, que empezó a trabajar allí solo unos pocos años después que ella. Ambas son ex alumnas y docentes desde siempre, y exclusivamente de esta escuela. Algo de lo institucional, algo de mantener "todo en su lugar" sin poder generar ninguna apertura, reflexión o cambio, también se tejía en este recorte que intento transmitir aquí.

El primer año de gestión en la escuela fue duro. Posicionarme como autoridad fue y sigue siendo una

construcción que realizo junto a otros, como posibilidad real de despertar aquellos deseos adormecidos de mis colegas y que estos puedan ser albergados en las coordenadas de un funcionamiento colectivo. Isabel Ausquin y Graciela Nejamikis (2008) me invitan a pensar en la necesidad de "crear otra atmosfera vivible para los niños y las niñas y (también para los adultos) que necesitan ser mirados, nombrados de nuevos modos para que no queden sujetados a ninguna etiqueta".

Los primeros en reconocerme como autoridad fueron mis alumnos. Descubrieron que yo los escuchaba, los miraba, los nombraba, ellos me reconocían y yo los reconocía, jugaba con ellos en los recreos y participaba de clases junto a los docentes.

Creo necesario abrir el juego sobre las violencias o agresiones explicitas, las dichas, o las no dichas, inconscientes, que se entramaban con mi inclusión en esta escuela, para realizar una lectura sobre la dimensión institucional.

En el camino de la construcción de mi rol, el pedido de ser garante de evitar conflictos fue la brújula para maniobrar. Pero mi accionar se dirigía, y se conduce aún a detectar los conflictos, analizarlos, nombrarlos, resolverlos y, por sobre todo, evitar negarlos, que es lo que esta escuela realizaba con los problemas, cuando no los exageraba. La escuela oscilaba entre los extremos de "no hay conflictos" y "todo es conflicto". Con esas coordenadas, yo trataba de orientar mi accionar.

En relación con la mirada institucional, la escena narrada, negar o nombrar a Jaimito siempre en el mismo lugar, nos colocaba a él y a nosotros en un estancamiento imposible de maniobrar. Se presentaba como certeza, como algo fijo, una huella imposible de imprimir, como la verdadera identidad del niño. En este encuentro entre la fijeza de la mirada o molde institucional era como se moldeaba la subjetividad de Jaimito. Solo se miraba a Jaimito con los lentes negadores o exagerados que construyó la escuela.

La confesión llena de angustia de Jaimito ("hubiera preferido que me eches de la escuela"), habilita algo de lo que la escuela puede hacer distinto con ese alumno. Sus respuestas actuaban como un molde, un modelo preestablecido; repetía las mismas conductas: el rechazo y la exclusión. El no echarlo abre un juego nuevo, la sorpresa de que puede haber otros caminos. La llave que abre ese camino está de la mano de asumir verdaderamente el concepto de autoridad encarnado en la posición adulta, es decir, al mismo tiempo somos responsables y garantes de nuestros niños, favoreciendo que pueda crecer mientras tejemos una red que lo sostenga, y nos transformamos en "colchones de lenguaje", por si él vuelve a caer, si vuelve a repetir su modelo familiar que nosotros, en lo escolar, continuábamos remarcando.

Cuando el oficio de lo artesanal de la música hace melodía y canción con la subjetividad de los niños

En este recorte, elegí la palabra oficio por las implicancias singulares y políticas que connota. Realizar un oficio es ejercer una actividad singular, artesanal, única que se orienta bajo una ética o unos ideales particulares. Es decir, bajo una política educativa en donde el otro, el alumno es respetado en sus diferencias y se intenta desplegar en su oficio de alumno, "la mejor manera de ser".

Una vez más, la cultura institucional nombra a ese niño como por primera vez lo nombró su familia: el raro, el que no tiene límites, el que trae problemas, o el que es un problema, reforzando así sus síntomas, el malestar y padecimiento, en él y en los otros que lo acompañan, dejando la marca a fuego en su cuerpo y en su mente como si nada cambiara, como si la escuela volviera a reafirmar ese lugar que le posibilitó su familia, sin la oportunidad de elegir otro que le sea un poquito más habilitador de un cambio subjetivo.

Pensando algunas de estas coordenadas, y creyendo en la oportunidad que el discurso educativo tiene, y utilizando el andamiaje de los bienes culturales, descubrimos, junto a la maestra del grado y el profesor de música, otras caras de este niño. Es un niño sumamente sensible al arte, y tiene gran capacidad en Música; participa en las clases y en talleres de percusión, y muestra gran ritmo y destreza en este campo. Además, los viernes literarios se enriquecieron con sus producciones poéticas y con la búsqueda de estilo literario también "a su manera". Es nuestra oportunidad de habilitar otro camino por la vía de sus intereses y deseos, a través del discurso educativo, de los contenidos, y del saber brindarle cierta adaptabilidad dentro de sus particularidades o singularidades. Por ahí andábamos buscando caminos juntos los docentes y yo, luego del episodio del niño lastimado en el que Jaimito quedó perplejo, y empezamos a pensar lugares en donde Jaimito pudiera desplegar otra cosa, donde sorprenda, donde este su ser.

En esos caminos habilitamos la posibilidad de "ofrecer", aun ante el rechazo del alumno, y "dar tiempo" para que la confianza se instale. El profesor de música fue el que ocupó ese lugar para Jaimito. Él ofrecía algo del brillo del deseo genuino del alumno "el arte, la música", encarnado en un profesor hombre, en un hombre que podía responderle, mirarlo y escucharlo, a diferencia de su padre. Como afirma Zelmanovich (2005):

> El Niño aprende confiando en el adulto (…). En esta confianza, alimentada por los cuidados va la producción de los recursos simbólicos, que en nuestra ficción fueron los gestos aprendidos, las cartas escritas y el control que dieron los impulso que dieron lugar a nuevos juegos con otros niños. Sin embargo, solo bajo ciertas condiciones la enseñanza da la posibilidad de una morada para el sujeto, un anclaje para la subjetividad, contrapunto con la velocidad y voracidad del consumo de la época.

El profesor de música lo colocó en un lugar de necesidad para él. Le propuso que lo acompañe musicalmente haciendo percusión para el siguiente acto; le dice que era necesaria la incorporación a la melodía de la percusión y que él no puede tocar la guitarra y también tocar percusión. El niño, al comienzo, dudó. Luego empezó a practicar con los pocos instrumentos musicales con los que contaba la escuela (real y metafóricamente en los dichos de los docentes ya no había instrumentos para "educar" a Jaimito). Además, tanto el profe como yo traíamos instrumentos personales para que pudiera probar, improvisar y componer musicalmente con el Otro, y en ese gesto de dar lo propio, lo nuestro, de "prestarle" nuestros recursos, le enseñábamos que confiábamos en él y que podíamos ofrecerle algo tan importante para un músico y algo tan personal como el instrumento porque valía la pena lo que él creaba con ellos. El profesor de música "lo bautizó", le otorgó un nuevo nombre frente a la comunidad, y permitió nombrar de otra manera a ese niño: es un "genio". Además, resaltaba la conexión musical que podían establecer, como el baño del lenguaje en los niños: "Nosotros creamos un ensamble", trasmitió el profesor, melódica forma de llamar a la "transferencia", el "lazo social", el vínculo que se estaba tejiendo entre ellos y que se estaba abriendo al resto de la comunidad educativa:

> La persistencia en ofrecer sin erigirse omnipotente y dar tiempo al otro, no dejarse engañar frente a la impostura autosuficiente del niño y advertir su estado de necesidad, estar atentos para hacerle un lugar a un deseo particular también fuera de la relación y hacerlo sentir necesario para otro (Zelmanovich 2005).

Conclusiones

Temporalidad subjetiva e institucional

Frente a la oscuridad y la fijeza del recuerdo, el relato comienza a escribirse, la pregunta empieza a delinear el camino, como una brújula que nos orienta, nos encuadra y delimita. Límite que posibilita, que habilita, que anima e invita a pensar y a armar otro destino posible. Otro destino habilitado desde la escuela, que propicie otro camino en Jaimito y otro camino escolar en esta institución. Seguimos pensando preguntas, pero con la esperanza de que existe, ciertamente, la posibilidad de crear junto a otros un nuevo destino. ¿Es posible tejer una "cicatrización" entre los niños protagonistas, entre la familia y la escuela, y entre el niño "culpable" y el resto del grupo/aula? ¿Cómo?

Las preguntas siguen abiertas, pero ya no como vaciamiento de sentido, sino como un vacío necesario para bordearlo y habilitar, junto a los saberes culturales, las posiciones subjetivas. Las posibilidades que despliega la autoridad, la construcción colectiva, inician la respuesta creativa, evitando los mecanismos de repetición instalados en lo institucional.

En este tiempo de concluir, la temporalidad subjetiva e institucional se entrelazan, se ensamblan como el profesor de música me enseñó a nombrar.

El tiempo siempre estuvo como coordenada de este recorrido. Entender al maestro como el que da tiempo a los demás… para pensar, para hablar, para escribir, para jugar, para tocar y, al mismo tiempo, el maestro que también se da tiempo para pensar, para escribir para hablar para escuchar, para no someterse a la lógica mortífera del "tiempo pasado fue mejor" o "de la velocidad y voracidad del tiempo en el mundo fugaz en el que vivimos".

Tiempos, caminos, recorridos que se construyen; libertades que se ganan, posiciones que se dejan, y lugares que son investidos por cada uno, con el deseo de llegar a pronunciar palabras que nombran, con la esperanza de que siempre haya alguien que pueda descubrir la melodía única y original que cada alumno y cada maestro tiene

para regalar y para compartir con los otros que lo acompañan.

Jaimito logró, en su recorrido, ser nombrado como el "genio de la música", y sus aportes en percusión están presentes en los actos y muestras de música. El profesor lo sigue mirando, escuchando y acompañando. El padre sigue sin venir a la escuela. La madre nos contó este año con mucha angustia que su hermano y su padre son psicóticos, y que ella temía que su hijo tuviera el mismo destino.

Ulises juega en el patio junto al "genio de la música". No solo la nariz llegó a cicatrizar, aunque igual se vea la marca.

Yo, abriendo nuevos caminos, y cerrando mis pasos en el ejercicio de ser directora, pero con la vocación ensamblada de ser docente y psicoanalista en los lugares en los que elija y en los que camine descalza, sin apuro, mirando, escuchando y reconociendo…como dice María del Pilar Rodríguez, buscando pensar lo que se hace para mejorar las intervenciones, para encontrar alivio y para aliviar.

Referencias Bibliográficas:

Asquini, I. y Nejamkis, G. (2008). ¿Por qué vale la pena una práctica entre varios? En: Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación), Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Buenfil Burgos, R. (1992). Análisis de discurso y educación. En Documento DIE 26. Departamento de Investigaciones educativas centro de investigación y de estudios avanzados del instituto politécnico nacional. México. Recuperado de: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/bunfilburgosdiscursoyeducacin.pdf

Hirtt, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar En: L'Appel pour une école démocratique. Recuperado de http://archivo.juventudes.org/textos/Nico%20Hirtt/hirtt_merc.pdf

Kovadloff, S. (2001). La nueva ignorancia. Buenos Aires: Emecé.

Medel, E. (2003).Experiencias: El sujeto de la educación. En Tizio, H. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis, (p.49-55). Barcelona, Gedisa.

Meirieu, P. (27 de junio de 2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia abierta a la comunidad educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires

Minnicelli, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. Revista Pilquen, Año 10, N°5.

Naranjo Mariscal, J. (2004). La familia hace síntoma. NODVS XV, Sevilla

Orteu, X. (2014). "El lazo social del trabajo: paradojas actuales". Clase 24, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 10, FLACSO, Argentina.

Pennac, D. (1996). Como una novela. Barcelona: Anagrama.

Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. Paradigma, Vol. XXVIII, Nº 2, 197-210. Recuperado de www.revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1780/769

Santillán, L. (jueves 9 de noviembre de 2006). Escuela, nuevas configuraciones familiares y cambio socio cultural. Cine y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Neuquén.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En: Dussel I. y Finocchio S. (comp.) Enseñar hoy, una introducción a enseñar en los tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zelmanovich, P. (2005). Arte y parte del cuidado en la enseñanza. El monitor de la educación, Nº 4. Recuperado de www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2005_n4.pdf

“Hagamos algo”: la invitación de los chicos y chicas, Resonando en la escuela secundaria

María Leticia Aguiño

Resumen

A partir de escenas de la vida cotidiana en la escuela secundaria, observamos cómo irrumpe la potencia de chicos y chicas, en forma de demandas, con temas que los atraviesan y que eclosionan allí, dejando al mundo adulto desorientado, extrañado de los avatares y sentires que hay que tramitar en la escuela.

Se trata de situaciones y decisiones que hacen a la micropolítica de la escuela, y que dan cuenta de un formato escolar que se ve interpelado por adolescentes que construyen su identidad, optan por elecciones de proyectos de vida, toman decisiones respecto a cómo posicionarse ante el amor, el feminismo, la equidad de género, la defensa en primera instancia de derechos conquistados, y la lucha por los que faltan conquistar. Escenas escolares, que, a la manera de problemas, exigen detenerse a pensar y posicionarse en un “entre” el hecho en sí y todas aquellas intervenciones posibles, desde diferentes lugares, y en articulación con diferentes sectores de la comunidad que aporten a la toma de decisiones en un marco de protección de derechos de las chicas y chicos.

El contexto particular de este trabajo es el Colegio Universitario Patagónico, dependiente de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Es una escuela pública con ingreso directo, por sorteo debido a la alta demanda, que logra conformar grupos heterogéneos provenientes de diversos barrios de una ciudad que tiene 175.000 habitantes. Allí, la Universidad Nacional es institución de pertenencia, y hay un solo centro integral de atención a la adolescencia que trabaja la prevención y promoción de la salud, con una población de estudiantes provenientes de diferentes barrios y contextos, y con configuraciones familiares diversas.

A partir del análisis de la demanda puntual de los chicos y chicas, de conflictivas duras como los noviazgos violentos, de la búsqueda en la escuela de respuestas y de espacio para hablar, para expresar, para investigar e invitar, se nos abre la posibilidad de pensar dispositivos que hagan cuña entre un diseño curricular pautado, y la demanda puntual; con una ley de Educación Sexual Integral que ronda las políticas educativas en los enunciados pero a la que se hace difícil darle curso para que atienda a la realidad de los y las estudiantes.

Un proyecto de asesoría en salud aparece como una posibilidad; como una alternativa para pensar entre adultos y jóvenes, entre pares y con las familias. Este proyecto busca tender puentes entre instituciones que tienen como misión el cuidado y la protección de los y las adolescentes de nuestra ciudad, generando una interface entre salud y educación, y haciéndonos eco de lo que irrumpe en la escuela con fuerza adolescente, con libertad y ansia de encontrar un cauce de escucha, cuidado y cambio.

Introducción: escenas cotidianas en la escuela secundaria

Una estudiante de segundo año de la secundaria, en una clase sobre Derecho Humanos, se acerca y le comenta a su profesora: “Profe tendríamos que hacer algo con las chicas de primero y tercero, porque las más grandes les dicen a las chicas de primero que no anden con remeras cortas ni pantalones ajustados porque así están provocando a los varones”.

Ese “tenemos que hacer algo” invita a armar un taller que ponga en cuestionamiento esas “recomendaciones” de las mayores hacia las chicas que ingresan al colegio. La demanda apunta a crear un espacio para que las chicas puedan ser libres de vestirse como quieran, para que no estén condicionadas, que no se imponga, una vez más, la representación social imperante que ubica a las mujeres como “provocadoras” y responsables de situaciones de abuso y violencia. Este colegio no tiene uniforme, y cómo venir vestido se cuestiona, se analiza, y a veces irrumpe de diferentes formas.

Otra escena, esta vez con estudiantes de 6º año que se plantean investigar sobre las consecuencias de la discriminación en las personas del colectivo LGTB para un trabajo en un espacio de audiovisuales. Le preguntan a la profesora de psicología cómo les afectará emocionalmente a estas personas cuando se enfrentan a situaciones de discriminación. Organizan un panel sobre “equidad sexual”, e invitan a referentes del colectivo trans a charlar con ellos en el colegio.

Escena 3: día del orgullo gay. Aparece un afiche en las paredes de la galería. Las chicas tienen pintados en sus caras los colores de la diversidad de género: "love is love", la expresión del amor sin distinción de orientación sexual; el amor entra a la escuela en la cara de chicos y chicas, en los afiches que cuelgan en las paredes, se sienten libres de hacerlo, se comparte, se socializa.

Crecen desde el pie, dice la canción, nacen en los chicos y chicas, nos muestran, nos preguntan a los adultos de la escuela. La escuela, que es el lugar para preguntar, pero que no incluye en su andar cotidiano la perspectiva de género como eje de su propuesta pedagógica. No la incluye en sus discursos, ni en sus espacios. Los baños para chicos y chicas, los campamentos con carpas para chicos y otras para las chicas, plantean muchas veces el desconcierto que ellos y ellas enfrentan cuando hay que definir a qué baño ir o en qué carpa toca dormir, con incomodidad e intimidación.

Situaciones y decisiones que hacen a la micropolítica de la escuela, que dan cuenta de un formato escolar que se ve interpelado por estas escenas, que, a la manera de problemas, exigen detenerse a pensar y posicionarse en un "entre" el hecho en sí y todas aquellas intervenciones posibles, desde diferentes lugares, y en articulación con diferentes sectores de la comunidad que aporten a la toma de decisiones en un marco de protección de derechos de las chicas y chicos.

El contexto: el Colegio Universitario Patagónico, dependiente de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en la ciudad de Comodoro Rivadavia. La población de estudiantes que recibimos anualmente supera la capacidad de plazas para el ingreso. El mismo se realiza por sorteo, y cada año quedan fuera alrededor de 400 chicos y chicas. Esta modalidad de ingreso implica que llegan al colegio niños y niñas de diferentes barrios y escuelas de la ciudad, con la consiguiente heterogeneidad.

La ciudad cuenta con un solo centro especializado en salud integral de la adolescencia, que se mantiene activo a lo largo de los años por el esfuerzo de les profesionales que allí trabajan, a pesar de los pocos recursos que le destina el Estado y de las múltiples decisiones políticas que afectan a su funcionamiento, como, por ejemplo, no destinarle un espacio fijo, y de haber tenido múltiples mudanzas en diez años.

Los espacios de ocio para los adolescentes de la ciudad están acotados a emprendimiento privados como organizaciones religiosas, deportivas, y colectividades extranjeras que alojan a los chicos y chicas en diversas actividades, y generan el trabajo colectivo y la posibilidad de encuentro detrás de algún objetivo compartido, como pueden ser el entretenimiento, las acciones solidarias o la puesta en valor de costumbres de pueblos inmigrantes. También se encuentran espacios de educación no formal, como los Centros de Actividades Juveniles, que sufren los avatares de la falta de destino de recursos para su sostenimiento.

En este contexto de una ciudad patagónica con 175.000 habitantes, la Universidad Nacional como institución de pertenencia, y un solo centro integral de atención a la adolescencia, con una población de estudiantes provenientes de diferentes barrios y contextos, y con configuraciones familiares diversas, buscamos generar desde el colegio un ámbito favorable para el asesoramiento y empoderamiento de los chicos y chicas que lo habitan para la construcción de sus identidades en libertad y en pleno ejercicio sus derechos.

Desarrollo

Fundamentación teórica: sobre las representaciones sociales acerca de la juventud y las adolescencias

La Escuela Secundaria Obligatoria nos posiciona a los adultos que la habitamos en la difícil tarea de la construcción cambiante de un formato escolar donde la premisa "Todos adentro y no de cualquier manera" (Niedzwiecki, 2017) nos obliga a pensar en la singularidad de cada sujeto, de cada situación.

A pesar de ellos, todavía las demandas de las instituciones y su integrantes insisten en protocolizar todas las situaciones para tener respuestas estándar, o bien, abordar las problemáticas a partir de la tendencia actual a la patologización de las infancias y adolescencias, que tienden a borrar la singularidad en pos de una "eficacia" en la generalización diagnóstica que la mayoría de las veces desemboca en la medicalización, despojándolos de toda posibilidad de proyección autónoma o de toma de decisiones en libertad.

Pensar las adolescencias implica pensar en la diversidad y también en la desigualdad, que, en este contexto, impacta a la población en general, y a las infancias y adolescencias en particular. No solo la falta de acceso para ejercer sus derechos, sino también la desigualdad en la posibilidad de proyectarse y construir una identidad de pertenencia, tanto entre pares como en las instituciones por las que transitan. Como plantea Silvia Bleichmar

(2002), la falta de una atención particular para los adolescentes en este contexto está dada por una crisis cultural: "es allí, en esta renuncia a la pertenencia, a la identificación compartida, donde se expresa de manera desembozada la crisis de una cultura, y la ausencia en ella de un lugar para los jóvenes" (p.39).

La estigmatización hegemónica a los y las jóvenes de diferentes sectores sociales logra que "vivan atravesados por el ideal del acceso y la ilusión de estar incluidos en un mercado que tiende a homologarlos a la hora de suscitar aspiraciones y deseos, y que diferencia, incluye y excluye a la hora del acceso" (Kantor, 2008). Hacer el ejercicio de pasar de la estigmatización de las y los jóvenes que proponen los medios de comunicación y el mundo adulto a posicionarlos y pensarlos como sujetos de derecho implica una mirada diferente que corresponde abordar en la escuela, como propone Débora Kantor (2008):

> Considerar a adolescentes y jóvenes como legítimos sujetos de derecho es un punto de partida y una posición irreductible. Supone una mirada y unas prácticas orientadas a la afirmación de los derechos vinculados con las condiciones básicas de existencia: la identidad, la educación, la salud, entre otros; así como del derecho a tener opciones y posibilidades reales de elegir, de progresar, de imaginar futuros posibles (p.25-26).

Si pensamos en la accesibilidad, es necesario ampliar la perspectiva hacia el acceso a derechos fundamentales. Como dice la Dra. Minyersky, sujeto de derecho es quien puede ejercerlo, pues en ese sentido es que somos convocados docentes, psicólogxs, médicxs, y demás profesionales, a asistir y acompañar en ese desarrollo a los chicos y chicas con los cuales trabajamos a diario.

Si bien en el nuevo Código Civil se menciona la responsabilidad parental, que viene a remplazar al concepto de potestad y de los padres como representantes de los hijos e hijas, esa responsabilidad también nos compete a las instituciones. Como propone Andrea Frank (2017):

> Este cambio conceptual (de la Potestad a la Responsabilidad Parental), compromete también a las instituciones, y a quienes trabajamos en ella, a hacerse cargo de la asistencia a los menores cuando los progenitores no lo hacen. Particularmente frente a cuestiones de Derecho personalísimo.

Muchas veces, en las instituciones se espera, o se sostiene que la familia es la que decide; por lo tanto, hay que convocarla, esperar su aprobación, y definir una intervención con su consentimiento. Pero ¿qué pasa cuando no existe ese entorno familiar? ¿Qué pasa cuando esa ausencia o disfunción familiar es el origen de la situación que hace eclosión en la escuela? Desde la escuela se hace necesario asumir la responsabilidad como adultos ante niñxs y adolescentes de asistir, asesorar, acompañar, y apoyarnos en la Convención de los Derechos de los Niños y Niñas, y en las leyes marco, como guías.

Otras veces se apela a los recursos jurídicos, no con el sentido de ampliar derechos a nuestros estudiantes, sino más bien para eludir responsabilidades y depositarlas en otro lado (otras instituciones estatales, la propia familia, niño, niña, o adolescente en soledad). Estas situaciones se generan a partir de un entorno amenazante, plagado de denuncias, sospechas, que recaen en las instituciones escolares y sus actores y que genera en el imaginario de muchos colegas y directivos la idea de que es necesario conocer la ley para resguardarse ante posibles "denuncias", ante posibles situaciones de riesgo que atraviesen lxs niñxs y adolescentes que tenemos a cargo. Ese posicionamiento es el que contribuye también a la criminalización de situaciones conflictivas en la escuela, como el bullying, los robos, las peleas, las roturas, que requieren de un análisis de las formas en que se construyen los lazos, más que en definir "culpables", "víctimas", "robos", "roturas", o, como comúnmente se definen, "trasgresiones al acuerdo de convivencia". Ana Campelo (2017) define a la criminalización como el discurso que rechaza el lazo; justamente las situaciones que vienen a quebrar lazos se acrecientan en el discurso que rigidizan los roles en "víctimas", "victimarios", "reparación", no desde el sentido de reparar el lazo social, sino de una acción resarcitoria que implique "escarmiento".

Tanto la criminalización de las problemáticas que emergen en la escuela, como los clichés acerca de la juventud, generan dispositivos encorsetados en protocolos que pretenden homogenizar la práctica: para todos igual, para esta situación tal accionar. Pero dejan de lado la particularidad y la libertad para la toma de decisiones del propio niño, niña o adolescente, para afrontar la situación. Los niños, niñas y adolescentes solo necesitan de nosotros la escucha despojada de prejuicios, la información adecuada para el caso, el acompañamiento, y, sobre todo, la accesibilidad que podemos facilitar para el ejercicio de sus derechos. Toda esta disponibilidad como adultos para ellxs, teniendo como parámetro los principios rectores de la protección de derechos, toda acción que hagamos

desde la mirada adulta, desde la responsabilidad de nuestras funciones en las instituciones, tiene como fin el sostener un acompañamiento hacia la autonomía progresiva de los niñxs y adolescentes; lograr una participación efectiva de los mismos en sus decisiones y hacer primar el interés superior. "Cuando adoptemos decisiones con respecto a niños, niñas y adolescentes debemos hacer aquello que sea mejor para su desarrollo y bienestar, garantizando el mayor cumplimiento de derechos presentes en la Convención", propone Ana Campello (2017). Por último, la igualdad de oportunidades debe ser la guía rectora para vincularnos con la diversidad de historias de vida de cada chico y chica con los/as que construimos lazo diariamente.

Construir autonomía implica generar las condiciones de posibilidad para que el sujeto advenga, para que construya un sí mismo con la libertad de dar cuenta de sus posibilidades, sus dudas, sus necesidades de ayudas. La autonomía, según Winnicott (1945), se construye a partir de un proceso de acompañamiento, de un ambiente facilitador. ¿Seremos lo suficientemente buenos en las escuelas?

"Hagamos algo": una propuesta de asesoría en salud como política de cuidado

El Paradigma de la Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes nos sitúa como responsables de poner en funcionamiento políticas de cuidado que vayan más allá de las paredes de la escuela, del perímetro del edificio, de la cobertura de los seguros, de los espacios comunes. Las aulas, las salidas con los chicos, preguntarles cómo están en casa, cómo se sienten, qué los preocupa, son también acciones de cuidado que tiene que ver con lo cotidiano de la escuela, con su micropolítica. Es necesario establecer esto como proyecto en la gestión de la institución; se trata de un compromiso asociado a generar lazo que vaya más allá de "enseñar y aprender", o, más bien, de ampliar esa mirada sobre la transmisión y pensar en un rol docente que sea mediador, facilitador, no solo de los contenidos pedagógicos, sino también de espacios que faciliten el ejercicio y acceso a derechos.

La asesoría en salud es una propuesta, una acción concreta que tiende a facilitar el acceso a servicios de salud. Entendemos esta acción como un acto que implica la defensa de los derechos de los y las adolescentes sin posicionarse en el lugar de detección de problemas, con escucha atenta para aproximarse a la preocupación subjetiva. Orientar para acceder a un derecho, la salud, entendida desde una perspectiva integral biopsicosocial.

La asesoría en salud se fortalece teniéndola como eje en la gestión de una escuela secundaria, y estableciendo redes entre lo que una escuela puede abarcar (alimentación, atención de accidentes en la escuela, detección de malestares en los chicos, situaciones conflictivas en los vínculos, la convivencia escolar, escucha activa de sus preocupaciones y necesidades, entre otras), y aquellas situaciones que requieren de la atención de servicios de salud en espacios adecuados para ello, como un centro de salud, un hospital o un centro de día. Los facilitadores para llevar adelante una propuesta de interface entre salud y educación son las personas que trabajan en las instituciones, que se movilizan por los chicos y chicas, que optimizan los pocos recursos materiales que existen, y que tienen expectativas sobre esos chicxs. Los obstáculos son el sobreesfuerzo, que trae desgaste, la pérdida de recursos, y la energía sostenida que hay que poner para no ceder a lo rápido y fácil (como por ejemplo conseguir comida para el comedor a bajo costo que se sostiene con polenta o pizza).

Este programa se propone como objetivo general facilitar a los adolescentes estudiantes del colegio el acceso a los servicios de salud, mientras que sus objetivos más específicos son:

- Conocer lo que implica la asesoría en salud desde el ámbito educativo.
- Entender a la asesoría en salud como un elemento de la función docente.
- Construir un mapeo de los servicios de salud disponibles en los diferentes barrios de los estudiantes.
- Concretar derivaciones protegidas al centro especializado de atención integral de la adolescencia de la ciudad
- Establecer redes de contención y acompañamiento en diferentes problemáticas que impactan en los estudiantes de la escuela: noviazgos violentos, consumo de sustancias, trastornos de alimentación, patologías de la autodestrucción.
- Favorecer el asesoramiento entre pares, ofreciendo información, capacitación y redes de apoyo.

Conclusiones

La propuesta de un programa de asesoramiento en salud se plantea como una posible intervención para facilitar la generación de un ambiente en el que se priorice el cuidado en la cotidianeidad de la escuela, ubicando a la educación en el centro de la escena, como puente entre lo que se aprende y lo que se vive, como herramienta no solo formal, académica, sino también como un espacio cotidiano de generación de lazo social que permite el pensamiento colectivo, el trato solidario, y la resolución conjunta de problemáticas tan complejas como los noviazgos violentos, el acoso escolar, las conductas disruptivas, o el embarazo adolescente, entre otras. Pensamos que la escuela y su micropolítica pueden decir algo allí donde el desamparo y el desconcierto parecen opacar toda posibilidad de encuentro. En un contexto donde los chicos y chicas, reclaman, traen, abren espacios de diálogo, se muestran, nos muestran, nos piden que vayamos con ellxs, la escuela puede despojarse de la rigidez de los protocolos y abrir la mirada a la particularidad, a la construcción de subjetividad como una de sus metas, apelando a la ley para proteger y favorecer derechos, y también recurriendo a ella para abrir el campo de acción allí donde es necesario que las instituciones protejan, alojen, habiliten.

Referencia Bibliográficas:

Campelo A. (2017). "Bullying, Criminalización y Patologización de la infancia", Clase 9. Posgrado Educación Secundaria y Política de Cuidado. Cohorte 3 Buenos Aires: FLACSO.

Frank A. (2017). "El acceso a la salud de los y las adolescentes. Perspectiva de Derechos y Responsabilidad adulta". Clase 8: Posgrado Educación Secundaria y Política de Cuidado. FLACSO, Argentina.

Efrón, R. (1996). Subjetividad y Adolescencia. En Konterllnik I. y Jacinto C. (comps.). Adolescencia, pobreza, educación y trabajo". Buenos Aires: Losada.

Kantor, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Del Estante Editores.

Korinfeld, D. (2005). Psicopatologización de la infancia y la adolescencia. En Sexualidad, salud y derechos. Colección Ensayos y Experiencias. Nº 57, p. 88-104 Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ley 26.061 Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Boletín Oficial. Buenos Aires, Argentina, 26 de octubre de 2005.

Niedzwiecki, D. (2013). Estamos en problemas. Material del Posgrado Educación Secundaria y Políticas de Cuidado. FLACSO.

Winnicott Donald (1945). Desarrollo emocional primitivo. En: Escritos de pediatría y psicoanálisis. (pps. 203 -218). Barcelona: Laia.

Zingman, Fernando (2017). Asesoramiento en Salud Integral para adolescentes. Claves y estrategias de intervención en la Escuela Secundaria. Clase 3. Posgrado Educación Secundaria y Política de Cuidado. Cohorte 3. FLACSO, Argentina.

El alojamiento de las adolescencias en un centro de educación básica de jóvenes y adultos

Sebastián Giménez

Resumen

La posibilidad de pensar desde otro lugar las situaciones incómodas, molestas e inquietantes que se observan a diario en las escuelas es la guía de este trabajo y fue la intención al momento de construirlo.

El caso está tomado de la práctica docente como maestro tutor en un centro de educación básica de jóvenes y adultos en la provincia de Mendoza, donde asisten adolescentes expulsados de las escuelas secundarias "comunes" por repitencia, inasistencias reiteradas o problemas de conducta.

La situación a pensar es el alojamiento de las adolescencias en el centro, ya que, según la presentación que hacen los estudiantes, pareciera que no existen otros lugares donde estas puedan expresarse.

El aporte de los cuatro discursos de Lacan, el concepto de función paterna, las operaciones de alienación y separación, los tres registros y las fuentes del malestar están atravesadas por una noción que se construyó en el análisis de los textos y el caso: modernidad o actualidad hiperreal. Esta noción intenta unir el concepto de real propuesto por Lacan y el prefijo "hiper", dando como construcción la idea de que en la actualidad existiría un continuo pasaje al acto y poca posibilidad de metaforizar, de simbolizar, de "palabrear". Esto posibilitó pensar en la dimensión del lugar y las posibilidades de ocuparlo, la dimensión institucional del malestar y la dimensión social del síntoma. Además de pensar en la posibilidad de que no todo está dicho ni hecho, que hay la posibilidad de intentar algo nuevo, de pensar otras modalidades, que hay sujetos con síntomas y con estructuras en las cuales podemos intervenir —aunque siempre en la lógica del no-todo—, mediante el vacío, el vínculo y los contenidos de la cultura, para producir un viraje.

Las preguntas que orientan el trabajo son las siguientes:

¿Por qué da la sensación de que hoy los adolescentes están solos, que no saben a quién o dónde recurrir —o no pueden hacerlo— o que no confían en nadie? ¿Por qué parece que los adultos no los alojamos en su singularidad? ¿Cómo construir desde la función de maestro tutor un buen lugar para alojar la singularidad de las adolescencias? ¿Es necesario crear un lugar para todos o un lugar para el no-todo de cada uno?

Introducción

Trabajo como maestro-tutor en el CEBJA 3-093 de Ugarteche, Mendoza. El CEBJA es creado en el año 1990 para dar la posibilidad de completar o realizar la educación primaria a los adultos de la zona que por razones económicas tuvieron que abandonarla y salir a trabajar. Ofrece la posibilidad de completar el primer y segundo año de la educación secundaria para los adolescentes que por "mala conducta" o repitencia han sido expulsados de la única escuela secundaria que funciona en el lugar. Por lo tanto, en la institución coexisten el nivel primario y el secundario. Con el tiempo, el lugar se convirtió en una especie de "escuela para tontos" especialmente en el nivel secundario. Esta adjetivación es dicha por los mismos chicos que asisten al centro, ya que así es nombrada por aquellos que asisten a las escuelas secundarias "normales" de las otras localidades.

Los padres de los adolescentes que asisten al centro dicen que "el director de la escuela Jauretche –la única escuela secundaria del lugar- me dijo que lo traiga acá, que es más fácil, que le va a ir mejor, que no tiene tanta exigencia".

La institución funciona en una escuela primaria. El horario es de 18 a 21.30, porque antes funciona la escuela primaria, y porque asisten personas que trabajan (adolescentes y adultos) y solo pueden cursar a partir de las 18.

El centro cuenta con un PEI (Proyecto Educativo Institucional) organizado desde el 2013, año en el cual se jubiló la docente que gestionaba la escuela desde 1990. El PEI propone que el egresado del CEBJA 3-093 esté preparado para afrontar las vicisitudes sociales y laborales que debe vivir. Esto es porque son muy pocos los egresados que deciden continuar una formación terciaria o universitaria y optan por seguir trabajando, en su mayoría, en fincas o bodegas.

La mayoría de los profesores se quejan de que los adolescentes no estudian, no presentan las tareas a tiempo,

que faltan mucho o que son desinteresados y apáticos, "nada les gusta, nada les interesa, nada les viene bien, todo les da igual les traiga lo que les traiga". Los celadores que trabajan en el centro dicen: "Acá los chicos vienen porque no les queda otra y como acá se la hacen más fácil no estudian, son todos vagos". Esto es compartido por los profesores y los habitantes del lugar que ven en los chicos futuros delincuentes: "Estos son todos iguales, toman, andan en la calle, roban, no hacen nada, hay que encerrarlos desde ahora antes de que sean más peligrosos".

Al momento de concursar el cargo la directora menciona las funciones: tomar asistencia, confeccionar el registro, sacar fotocopias, cuidar a los chicos en el recreo (controlar que no se peleen, que no estén por mucho tiempo en el baño, que no salgan a fumar) y la coordinación del equipo de los delegados de los cursos tanto de primaria como de secundaria.

Los delegados son estudiantes elegidos por sus compañeros para representarlos y conformar el centro de estudiantes. ¿Por qué intervendría un adulto en un centro de estudiantes? ¿Es probable que exista el prejuicio que indica que solos, los adolescentes, no podrían organizarse, que solos se desorganizan y para evitar eso está el tutor?

El tutor no tiene horas de trabajo establecidas con los estudiantes. Por la enumeración que hace la directora al momento de ofrecer el cargo parecería ser que no es inherente a la función el trabajo con los adolescentes directamente, y solo parece ser de control hacia ellos. No obstante, el primer día de clases me presento a los chicos que están realizando el primero y segundo año de la secundaria con el objetivo de informales mi función en la escuela. Les pregunto qué esperan ellos de mí y responden "queremos que nos escuche". Esta respuesta estaba motivada por la mala experiencia con la tutora anterior quien, según los estudiantes, era "gritona y autoritaria". La demanda de los chicos por ser escuchados era leída como un "pero no saben muy bien qué decir cuando los convoco al diálogo" (¿o era que yo no estaba preparado para escuchar lo que ellos querían decir en su "lengua"?).

La respuesta de los chicos y el encargo de la directora hizo que me replanteara el trabajo que ahora parecía complejizarse, ya que además de las tareas administrativas aparecía la necesidad (¿mía?, ¿de la directora?, ¿de los estudiantes?) de hacer lugar a los sujetos. El enigma era cómo hacerlo.

La situación de desconcierto genera confusión en cuanto a la ubicación que se debe asumir, ya que por momentos estoy entre los estudiantes y los profesores (que se quejan de que los chicos no trabajan, no traen los útiles, se portan mal), por momentos estoy entre los profesores y la directora (que se queja de que los profesores no planifican bien, que no son organizados, que les falta preparación, que dan siempre lo mismo y por eso los chicos se portan mal), y por momentos estoy afuera de todo intentando ver qué puedo hacer yo desde la función de maestro-tutor sin un guion —aunque sea básico—, y sin el acompañamiento del equipo de orientación —que se ocupa de "apagar incendios" como dicen ellos— para que la escuela no sea un lugar más de exclusión, de homogeneización, de masificación, de desprotección y que sea un buen lugar, en el sentido que propone Brignoni (2015).

Desarrollo

La palabra es puesta a circular. La palabra de los adolescentes

El momento del recreo es aprovechado para dialogar con los chicos, para acercarme a ellos, para conocerlos, saber en qué están. Este diálogo es una invitación a pensar en ellos: las historias que cuentan sobre lo que realizan los fines de semana giran en torno a las peleas en las cuales participaron, la cantidad de bebidas alcohólicas que consumieron, los límites que transgredieron (con la velocidad en un auto o moto o al insultar o golpear a un policía u otras personas defendiendo su "masculinidad"). ¿Por qué sucede esto?

Gastón, estudiante de segundo año del secundario y delegado de su curso dice: "A mí me gusta el teatro y conozco a otros chabones que también, o les gustaría hacer un deporte y como no hay nada salen a tomar y la policía nos caga a palos porque dicen que jodemos… ¡y si no tenemos nada para hacer!".

Jonatan está en primer año por una medida de protección de derechos. La policía lo arrestó en una fiesta donde mataron a una persona. Él estaba en el lugar y no alcanzó a huir. Estuvo "alojado" un mes en la DINAF (Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia) porque sus padres no fueron a buscarlo. El juez que entiende en la causa ordenó que Jonatan vaya a la escuela. Él dice: "Yo no quiero estar acá, a mí no me va esto de la escuela, no me gusta". Luego sigue diciendo cuando le pregunto qué le gusta: "nada, estar en la esquina con los chabones, tomar algo, divertirme, no sé". Cuando le pregunto sobre lo que le sucedió en la DINAF expresa: "No me importa, el vaguito (por

el policía) sabe que algún día nos vamos a encontrar y ahí lo voy a matar, no me importa nada, que se siga haciendo el gil nomás, ya va a ver".

Y mientras tanto en el psicoanálisis…

Lacan invierte el signo saussuriano indisoluble, en el cual un significante se corresponde biunívocamente a un significado, eliminando la indisolubilidad y la correspondencia biunívoca e invirtiendo la relación significado y significante de manera tal que el significante en cuanto tal no significa nada, está perdido y será a producir en la relación con el Otro.

¿Qué puede estar diciendo Jonatan cuando dice "Yo no quiero estar acá"? ¿No quiero estar acá de esta manera? ¿Estará abriendo la posibilidad de ser invitado a ocupar un lugar responsablemente?

¿Es posible que exista una estructura saussureana en la forma de entender las adolescencias, del estilo de "ser adolescente es…", estableciendo la relación unívoca entre significado y significante y que las adolescencias actuales con sus síntomas intenten reponer el algoritmo lacaniano en el cual el significado es a producir? Quiero decir que hoy pareciera que existe un solo significado o unos pocos para nombrar al adolescente y que generalmente son propuestos desde el Otro escolar o social que los nombra culpabilizándolos o victimizándolos.

Los dichos de Gastón y Jonatan están cargados de verdades ¿a descifrar?, ¿construir?, ¿recibir? por el Otro escolar. Sus dichos tomados en forma aislada, sin observar desde dónde los dice pueden ser causados por la inmovilización de un real que se está tramitando, y por lo tanto aun no se puede decir algo; pueden producir la sustancialización o fijación de las verdades y de esta manera hacer que no logre transformarse en síntoma.

Hospitalidad y alojamiento

Korinfeld (2015), citando a Hanna Arendt, dice que existe una falta de hospitalidad hacia los nuevos, y Balbi y Serravalle (2015) preguntan cómo hacer lugar a aquello que por inesperado no se lo espera en ningún lugar. Ahí debemos sostener la pregunta por la hospitalidad.

Derrida sostiene que la hospitalidad pura consiste en acoger al arribante antes de ponerle condiciones, que no es pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que esta encarna, es decir, unas normas, una cultura, unas costumbres. No exigirle que abandone su singularidad —su síntoma— sin ofrecerle algo a cambio, ya que ese síntoma puede ser una respuesta que el sujeto ha elaborado para hacer frente a un real que resulta insoportable, dice Brignoni, algo que aun no puede poner en palabras, que escapa a la enunciación, y el imperativo de eliminación sin más puede obstaculizar la tramitación de ese síntoma que el sujeto está realizando.

La decisión justa, dice Derrida, ha de hallarse una vez más entre el exceso del modelo integracionista —que el adolescente se convierta sin más en uno de nosotros, los adultos—, que desembocaría simplemente en borrar toda alteridad, en pedirle al otro que se olvide desde el momento en que llega de toda su memoria, de toda su lengua, de toda su cultura, de su singularidad, y el modelo opuesto, que consistiría en renunciar a exigir que el arribante aprenda nuestra lengua, no sostener la apuesta por el lugar a ocupar.

El alojamiento a producir es a través de la oferta del lugar para la palabra y recibirlo como aparece, generando un espacio donde se le pueda preguntar al adolescente qué trae, qué desea. Alojar al adolescente para que pueda, en y desde su lugar, reescribir aquello que considera debe ser reescrito de manera que pueda ensayar la operación de separación e ir construyendo su propio camino, su propia historia.

¿Cómo generar desde el centro de educación de jóvenes y adultos el alojamiento que contemple un tiempo para comprender, evitando que una mala respuesta se precipite, advertidos de que no todos responden a esta oferta de la misma manera y al mismo tiempo?

La propuesta del maestro tutor

La propuesta que se pensó para el trabajo de tutor fue elaborar un plan que contemplara afianzar el vínculo con cada adolescente tratando de evitar el "todos son iguales", y tratar de acercar a las familias a la escuela intentando restablecer el vínculo destruido en el paso de los adolescentes por la escuela secundaria.

La propuesta para trabajar con los estudiantes incluyó la preparación de una entrevista grupal. La primera semana de clases (haciendo uso de las horas de una profesora que había faltado ya que el tutor no tiene horas

especiales para encontrarse con los estudiantes), me presento y les realizo la entrevista. El objetivo era obtener un panorama general de la situación de los estudiantes. En esa entrevista una de las preguntas era con quién hablaban cuando tenían un problema. La mayoría de los chicos responde que se las arreglan solos, que no hablan con nadie. A la semana siguiente, comienzo a entrevistarlos personalmente para profundizar en sus respuestas con la intención de escucharlos y poder generar algún tipo de red interinstitucional. Opté por hacerlo con quien había sido más categórico en su respuesta con respecto a este punto.

La semana siguiente a la entrevista grupal me encuentro con Rodrigo. Ante mi repregunta "¿con quién hablás cuando tenés un problema?", me responde: "Con nadie". Esta respuesta provoca en mí una nueva pregunta "¿pero con algún miembro de tu familia lo hacés?" Rodrigo me responde: "No, yo no confío en nadie".

Nuestra época

La actual época hipermoderna también puede denominarse época hiperreal. Lacan dice que lo real es lo que está por fuera de lo simbólico y de lo imaginario, y, por lo tanto, es lo que no se puede ni representar ni imaginar.

La época hiperreal se caracteriza por la ausencia de ligaduras, ausencia de lazos más estables en el tiempo. Los lazos posibilitan la inscripción de lo traumático, de aquello sobre lo que no puede decirse nada. La ausencia de lazos más duraderos no imposibilita la construcción de los mismos, solo que se realizarán bajo otras coordenadas, situacionalmente, reconstruyéndolos cada día quizá de manera que cada día también el deseo sea relanzado.

Inicié este trabajo pensando qué darles a los adolescentes que venían al centro identificados con adjetivos tales como "irresponsables", "faltos de iniciativa", "desganados", "irrespetuosos", "agresivos", y lo termino problematizando la posibilidad de alojarlos y construir un lugar donde puedan poner a trabajar sus dichos y sus decires. El encargo estaba del lado del todo es posible y el paso al no todo hizo posible que pudiera pensar.

El pasaje desde un lugar de omnipotencia (¿qué puedo darles?) a un lugar de vacío (¿Cómo puedo escucharlos?) resignificó la función, el lugar de tutor que aun en medio del análisis estaba ligado al acompañamiento de una planta, caracterizando, con un grado de complicidad indirecta, con los mismos adjetivos ante los cuales me revelaba.

Las manifestaciones de los adolescentes se encuentran en estrecha relación con la época y la cultura en la cual se presentan. Los síntomas adolescentes, por tanto, deberán leerse desde esta perspectiva, y la primera pregunta que se debe hacer es qué sucede en la sociedad en general y en las escuelas en particular para que los adolescentes se presenten como abandonados, desamparados subjetiva y simbólicamente.

La posibilidad de invertir el signo saussuriano por parte de los adolescentes que perciben, lo sepan o no, que la sociedad no les da lugar o no los escucha, es en parte responsabilidad de los agentes que deben estar advertidos y poner a trabajar el pase del que habla Lacan en los cuatro discursos. Esta posibilidad del pase contribuye a poner en cuestión cada vez que la omnipotencia del docente aparece con sus buenas intenciones, con su ánimo paternalista. Para esto el Otro escolar tiene que hacer lugar y dar el recurso simbólico tal y como lo propone Lacan en la función paterna en medio de una demanda social que pide que la escuela sea todo madre.

El discurso capitalista aplicado a la pedagogía hace del ser hablante un cuerpo con una patología a medicar, obturando con déficits los síntomas de los sujetos e invadiendo el cuerpo del adolescente con nombres que lo fijan y de esta manera lo construyen como apático, desinteresado, abúlico, violento, vago. Esto dificulta que pueda haber un vacío y pueda darse la operación de separación para que el sujeto pueda elegir y hacer una cosa otra con eso que le han dado, que ha recibido. El Otro no debe olvidar que si no hay vacío para alojar al sujeto en su desconocimiento hacia sí mismo no hay deseo de saber y si no hay deseo no hay anudamiento, y el continúa actuando, mortificando.

Los agentes escolares de la modernidad hiperreal que no estén advertidos de que no todo es educable, verán dificultadas las posibilidades de constituirse como referentes para que los adolescentes puedan realizar el proceso de separación de los significantes con que se los nombra hasta tanto se destituya la creencia de la omnipotencia de la ciencia que a todo puede nombrar.

¿Puede la escuela, en su alojamiento, generar las condiciones para que el sujeto tome un rol activo en la elaboración de sus síntomas pudiendo esperar que algo reaparezca y sosteniendo esa espera?

¿Puede la escuela ofrecer el espacio para que el sujeto se anime a separarse de sus significantes acompañándolo

en la ausencia del significante que lo representaba de manera que pueda interpelarse y encontrar otros significantes? Advertidos de que puede haber un sujeto que no esté dispuesto a perder algo en su obediencia por cumplir con su deber ser ¿puede la escuela hacer algo?

Referencias Bibliográficas:

Brignoni, Susana (2015). "Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación". Clase 3, Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Cohorte 2, FLACSO, Argentina

Balbi, Cecilia y Serravalle, Laura (2015). "La estructura de la palabra en psicoanálisis". Clase 2: Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Cohorte 2, Buenos Aires: FLACSO.

Korinfeld, D. (2015). Adolescencias y juventudes: "Los desconocidos de siempre" ¿Hacia otros modos de lazo intergeneracional? Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, cohorte 2, Buenos Aires: FLACSO

Sobre la Hospitalidad (19 de diciembre de 1997). Entrevista a Jacques Derrida. France Culturel. Traducción de Cristina de Peretti y Francisco Vidarte. Recuperado de www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad.htm

El juego como posibilidad de nuevos significados

María del Carmen Nardacchione

Resumen

Este trabajo describe el proyecto realizado en dos sociedades de fomento de Mar del Plata, como forma de intervenir desde el rol profesional para dar respuesta a las conductas disruptivas de niños y adolescentes. Fue realizado en el marco de la práctica en la carrera de posgrado de Especialización en Infancia e Instituciones de la Facultad de Psicología y acompañando el programa TA TE TI de Telefónica Argentina.

Se puede observar que los chicos que concurren a las sedes barriales mantienen entre sí un vínculo donde el respeto y los buenos modales en relación a sus pares parecen desdibujarse. La mayoría responde en forma impulsiva, con una palabra ofensiva o un golpe. Es el modo habitual de vincularse de los niños y niñas entre sí. Inclusive recurren a un hermano mayor que pueda responder por él, para generar intimidaciones en el otro.

A través de las actividades lúdicas, el niño entra en contacto natural con los demás niños y este desarrollo va incorporando nuevas formas de conductas, normas y reglas. Se produce la interacción y coordinación de los intereses mutuos, en las que el niño adquiere pautas de comportamiento social. De esta manera el niño va transitando por sistemas sociales de mayor complejidad que irán influyendo en su comportamiento futuro.

Con relación a la práctica de la regla (la forma en que los niños la aplican en el juego), surge la necesidad de la comprensión y de conductas de intercambio, así como la de llegar a completar el objetivo, acatando reglas comunes.

La necesidad de restituir el lugar de privilegio del juego en lo que hace a la configuración de la subjetividad del niño genera oportunidades y nuevos escenarios para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, la imaginación, las relaciones interpersonales y la comunicación con los otros.

¿Puede el juego habilitarse como dispositivo de intervención para la re-significación de los vínculos interpersonales?

El juego, como dispositivo institucional comunitario, permite indagar en la lógica del niño, analizar narrativas, dibujos, personajes, reglas de regulación de intercambio entre los sujetos y en los modos de gestionar sus relaciones.

Niños y adolescentes van comprendiendo el significado del trabajo compartido, el respeto por la diversidad de opiniones de los otros, aun cuando no estén de acuerdo, valorando el sentido de grupo, para construir algo común. Con el juego comienza a surgir la palabra, y con ella, la presencia visible de alguien que parecía invisible. Los niños y adolescentes más molestos son alojados por el grupo de pertenencia desde otro lugar, un lugar que cada uno de ellos deberá seguir conquistando. Una conquista que da la posibilidad de ser alguien distinto.

Introducción

Para todo niño, el juego es una posibilidad de autoexpresión y de autodescubrimiento, exploración de sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y forman conceptos del mundo. A través de las actividades lúdicas el niño entra en contacto natural con los demás niños y en este desarrollo va incorporando nuevas formas de conductas, normas y reglas. Se produce la interacción y coordinación de los intereses mutuos, en las que el niño adquiere pautas de comportamiento social. De esta manera transita por sistemas sociales de mayor complejidad que irán influyendo en su comportamiento futuro.

Se puede observar que los chicos que concurren a las sedes barriales consolidan entre sí un vínculo donde el mantener el respeto y los buenos modales con sus pares, parece desdibujarse, ya que la mayoría responde en forma impulsiva, con una palabra ofensiva o un golpe. Surge entonces la imperiosa necesidad de restituir el lugar de privilegio del juego en lo que hace a la configuración de la subjetividad del niño, para generar oportunidades y nuevos escenarios para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, la imaginación, y la comunicación con los otros.

Desarrollo

Agamben (2006) entiende al dispositivo como la red que se establece entre todos los elementos que conforman un determinado estilo epocal, y que se ocupa de una cuestión social específica. Necesita de acuerdos y consensos que tienen que ver con un "conjunto heterogéneo" que incluye "discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho". Involucra a actores disímiles ajustados a saberes locales que al mismo tiempo inciden en la construcción de la subjetividad e instituyen nuevas formas de abordaje.

Se pone en marcha un programa de intervención socioeducativo basado en juegos de ayuda y cooperación que permiten estimular la socialización y la conducta pro-social en los niños que manifiestan conductas disruptivas, para favorecer la convivencia de chicos de diferentes edades y que provienen de ambientes adversos.

El juego cooperativo requiere del trabajo conjunto de todos los participantes y elimina el elemento competitivo, ya que no hay ganadores, ni perdedores. Además, promueve:

- Placer: disfrutar del momento todos juntos.
- Libertad
- Diversidad
- Integración: desde el conocimiento, la escucha, el entendimiento, y aceptación de reglas y dinámicas de juego.
- Creatividad: posibilita el aporte de todos en ideas y soluciones e ideas para resolver y jugar.
- Participación: a través de la escucha, comunicación, respeto, socialización e interacción social.
- Transformación de conflictos
- Cooperación: La meta es posible con el esfuerzo de todos.
- Interculturalidad: ayudar a descubrir y respetar las diferencias, maneras de pensar, sentir y actuar.

Cartulinas, afiches, fibrones témperas, maderas y materiales descartables como rollos de cocina, de papel higiénico, toman forma de diferentes juegos infantiles. Su construcción permite el fortalecimiento de los lazos sociales entre niños y adolescentes, a través del intercambio y el diálogo para tomar decisiones y acordar acciones en grupo.

Se proponen como dispositivos de intervención, espacios de reflexión y diálogo para los niños que presentan conductas más impulsivas, habilitando un lugar para lograr la calma, mediante la escucha, el uso de la palabra, el juego y el trabajo en equipo, y promoviendo el logro del objetivo común a través del esfuerzo de todos los que integran el grupo.

Las ceremonias mínimas son pequeños actos que restituyen una legalidad en los intercambios, instituyen infancias, delimitando límites entre presencia/ausencia. Es necesario que el adulto salga de los lugares habituales para crear otras escenas, otras condiciones de posibilidad, otros juegos, para que la subjetividad del niño pueda acontecer (Minnicelli, 2013).

Las "ceremonias mínimas" pueden convertirse en un acto positivo que permite, a partir del análisis de información relevante, dar la fuerza postergada y necesaria al tratamiento de la infancia. Así, las ceremonias mínimas podrían ser la nota donde hallar la diferencia, posicionando al adulto en la escena como aquel que puede dar lugar a la palabra y a la escucha del sujeto en el momento que lo requiera. A través del juego se puede crear un espacio diferente, un dispositivo que habilite una alternativa diferente de intervención, donde haya un Otro que le ofrezca la posibilidad de jugar, de reflexionar, de poner en palabras… un Otro preparado para ejercer funciones subjetivantes (Minnicelli, 2013).

Un momento que favorezca la resignificación de los vínculos en un tiempo de deleite, una experiencia alternativa de encuentro...

Cuando los niños juegan pueden aproximarse a lo desconocido sin temor, transitar situaciones conflictivas y dolorosas, poniendo en acción todas sus potencialidades, desplegando habilidades que les permiten transitar del dolor a la experimentación de opciones para el dominio de la situación.

La trama de una institución se mueve a partir de una dinámica que es propia de cada organización. Esa trama

no es solo lo que está, sino lo que se recrea en la cotidianeidad y que puede modificarse. Hacer trama implica construir un discurso que haga habitable las prácticas cotidianas en tiempo de fragmentación.

Habitar una situación no es simplemente estar, sino edificar un mundo simbólico que colabore en la subjetividad de los niños. Trama que viabilice el ensayo y la ilusión de una nueva función, que colabore en dar un nuevo lugar a estas infancias.

El juego se convierte en un acto creador, en el que el niño parte de la nada y se convierte en compositor de algo significativo, de un mundo real cuyo cimiento es el mundo imaginado en primer lugar por él mismo.

La utilización de la palabra permite al niño hacer de ella, una palabra nueva, otra palabra, que permita la realización de un deseo siempre insatisfecho.

Los niños y adolescentes van comprendiendo el significado de trabajar juntos, el respeto por la diversidad de opiniones de los otros aun cuando no se esté de acuerdo, pero valorando el sentido de grupo para construir algo común. Se logra un clima de trabajo donde se habilita la posibilidad de habitar el lugar, y donde el esfuerzo singular busca el logro de una meta común.

Cuando los significantes circulantes no se estancan en el malestar abren la posibilidad en el adulto de interrogarse, y este cuestionamiento actúa como estrategia subjetiva, favoreciendo la búsqueda de nuevos relatos.

Desde la recuperación de la propia palabra, se va logrando que los adultos no hablen de las infancias sino con ellas.

Conclusiones

Con el surgimiento de la palabra se visibiliza la presencia de alguien que parecía invisible. Inclusive el grupo de pertenencia lo aloja desde otro lugar, un lugar que él deberá seguir conquistando. Una conquista que da la posibilidad de ser alguien distinto, quizás un artista.

Llega el momento de cierre del programa de intervención, donde el esfuerzo comunitario hace posible la muestra de coreografías y exposición de juegos y trabajos realizados por los niños y adolescentes.

Se realiza la muestra de las producciones infantiles que se han logrado a lo largo de varios meses.

Una jornada inolvidable, donde se produce el encuentro de dos generaciones, los nuevos con los viejos, quienes, a pesar de las asimetrías, permiten crear nuevos significados donde el niño, objeto de educación, pasa a ser sujeto de derecho y educación; donde, además, el deseo infantil se despliega en la búsqueda de la conquista de un lugar de enunciación en nombre propio en el discurso del adulto. Nuestra función como profesionales nos compromete a interpelarnos y desde ahí, facilitar y promover la circulación de la palabra y habilitar nuevos dispositivos de intervención capaces de traspasar los límites de lo posible, de lo real, de lo instituido.

Se realiza la totalidad de las actividades propuestas, que coinciden con la totalidad de las tareas planificadas. La realización de esta práctica se convierte en una óptima oportunidad para que los niños recojan experiencias, reflexionen, intercambien puntos de vista y busquen acuerdos y nuevas respuestas a las problemáticas que puedan presentarse.

En relación a la evaluación del dispositivo de PII (Prácticas Institucionales Interdisciplinarias, en el marco de la Especialización en Infancia e Instituciones), se observan cambios favorables en la forma de vincularse de los niños entre sí.

La puesta en práctica de este dispositivo como forma de intervención conjunta y alternativa ante la demanda de intervención frente a conductas disruptivas y situaciones agresivas entre los niños, ha permitido:

- Generar un ambiente humano y una atmósfera agradable que facilita la comunicación intra-grupal.
- Orientar las discusiones, formular preguntas que sirvan de guía para juntar e integrar los aportes de los niños.
- Prestar atención a las señales o lenguaje no verbal de los niños (gestos, actitudes. miradas, etc.).
- Fomentar el diálogo, la reflexión, la manifestación de sentimientos, el respeto de las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo.
- Habilitar la palabra en un espacio para el encuentro con el otro, intercambiando ideas y puntos de

vista, gestionando acuerdos.

Las respuestas de reacción a estados emocionales negativos de algunos niños van desapareciendo y poco a poco se transforman y se traducen en respuestas positivas para todas las partes involucradas.

Referencias Bibliográficas:

Agamben, Giorgio (2006). Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Benjamin, W. (1987a). Dirección única. Madrid: Alfaguara.

Benjamin, W. (1987b). Infancia en Berlín hacia 1900. Buenos Aires: Alfaguara.

Benjamin, W. (1989a). Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia. Buenos Aires: Taurus, Alfaguara.

Benjamin, W. (1989b). Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Nueva Visión.

De Lajonquière, L. (2000). Infancia e Ilusión (Psico)Pedagógica. Buenos Aires: Nueva Visión.

De Lajonquière, L. (2011). Figuras de lo infantil. El psicoanálisis en la vida cotidiana con los niños. Buenos Aires: Nueva visión.

Foucault, M. (1995). Discurso, poder y subjetividad. Buenos Aires: El cielo por asalto.

Foucault (1999). La política de la salud en el siglo XVIII. En: Estrategia de poder. Obras esenciales. Volumen II. Barcelona: Paidós.

Freud, S. (1920). Más allá del principio placer. Obras Completas, Tomo XVIII.

Minnicelli, M. (2010). Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y Psicoanálisis. Buenos Aires: Noveduc.

Minnicelli, M. (2010). "Ceremonias mínimas" (Clase). Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. FLACSO, Argentina.

Minnicelli, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. Revista Pilquen, Año 10, N° 5

Minnicelli, M. (2013). Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Minnicelli, M. y Zambrano, I. (2012). Estudio preliminar sobre algunas Instituciones de Infancia en tiempos de capitalismo y modernidad: los Niños en Situación de Calle, Colombia. Revista Científica Multimedia Sobre la Infancia y sus Institución(Es), 1(1), 1-29.

Minnicelli, M., Zelmanovich, P. (Dirs.) (2012). Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar. Mar del Plata: UNMDP-Red INFEIES.

Minnicelli, M., Zelmanovich, P. (comps.) (2010). Actas II Simposio Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Viejos problemas ¿soluciones contemporáneas?, 29 al 31 de octubre de 2009, Mar del Plata. Facultad de Psicología UNMDP.

Minnicelli, M.; Zelmanovich, P. (2010). Jornadas Preparatorias II Simposio Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Viejos problemas ¿soluciones contemporáneas?, Mar del Plata, Facultad de Psicología UNMDP.

Zelmanovich, P. (2011). Violencia y desamparo. En: Cátedra Abierta 2 [Ciclo de video conferencias] Aportes para pensar la violencia en las Escuelas. Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Ministerio de Educación y UNSAM.

Zelmanovich P. y Minnicelli M. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. Revista Propuesta Educativa Número Año XXI, Nº 37

El niño peligroso

Mariano Oscar Cranco

Resumen

En el presente trabajo se relata una experiencia de intervención profesional donde se aborda la situación de un niño que presenta manifestaciones disruptivas en la escuela, desde mi rol como psicólogo asesor de un equipo del Ministerio de Educación (CABA) dedicado al abordaje de problemáticas de convivencia escolar en el nivel Primario.

En un primer instante de ver, su directora lo presenta como "peligroso". Refiere que suele escaparse, decirle "cosas hirientes" a sus pares sobre "puntos sensibles" que atañen a vivencias dolorosas que estos han vivido, lo que provoca el enojo de todo el grupo. Una y otra la vez se da la misma escena: peleas donde él termina siendo agredido. Los docentes le tienen miedo. Según sus dichos, inventa situaciones de presunto maltrato por parte de los docentes, lo que genera el enojo de su tía, que irrumpe en la escena escolar atacando al docente denunciado, para defender a su sobrino.

En un segundo tiempo de comprender, se analizan la operación discursiva, las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales que refuerzan una representación que no lo favorece. En primer lugar, la operación de ser nombrado como "peligroso", y el lugar de enunciación que ocupa el docente en el discurso educativo como "víctima", permiten situar el borramiento de uno de los actores de la relación educativa —el sujeto de la educación—, de manera que el niño no puede asumir su rol de alumno, ser uno más entre otros. Por otro lado, el tratamiento grupal mediante un dispositivo que incrementa la rivalidad imaginaria entre los integrantes del espacio, dada la pregnancia especular que tiene cada encuentro, consolida una alianza grupal de los alumnos del grado contra el niño, que se desplaza al resto de los días del año escolar. Y, por último, la ausencia de intervenciones que aborden de forma pedagógica las situaciones de conflicto entre los alumnos.

En un tercer tiempo para concluir, se plantean preguntas acerca de la posición profesional en el abordaje llevado a cabo, las maniobras realizadas, posibles intervenciones considerando el encargo de mejorar su situación convivencial, y se da cuenta del trabajo realizado. En primer lugar, acompañando a la docente mediante entrevistas de orientación que le permiten un nuevo modo de posicionamiento para abordar la situación convivencial del niño que fortalezca la confianza en la relación pedagógica. En segundo lugar, mediante la implementación de Consejos de Aulas, un nuevo encuadre que posibilita la construcción de acuerdos y una regulación simbólica del intercambio entre pares, para reducir las manifestaciones de violencia. En tercer lugar, la propuesta de acciones reparatorias para que el niño pueda ir subjetivando sus actos y responsabilizándose progresivamente de los daños ocasionados. Como efecto, el niño puede realizar producciones que van permitiéndole ocupar otro lugar en la trama vincular.

Introducción

En este trabajo se relata una experiencia de intervención profesional desde mi rol como psicólogo asesor de un equipo del Ministerio de Educación (GCBA), dedicado al abordaje de problemáticas de convivencia escolar en el nivel Primario.

Desarrollo

Una presentación que "asusta": instante de ver

Ingreso a la Dirección de la escuela y me recibe la directora, quien realiza un pedido de intervención para trabajar la problemática de un alumno, a quien define, usando un tono efusivo, como "peligroso". Y agrega: "es terrible y mentiroso". Comenta que interviene el juzgado (ya que padeció una vulneración de derechos en su primera infancia por parte de su madre y su padrastro), y otros equipos, como el Consejo de NNyA, el EOE y el programa Fortalecimiento de Vínculos.

El niño en cuestión, Ian, presenta constantes manifestaciones disruptivas que vienen desde primer grado, pero que se han intensificado este año. Entre ellas, escaparse de las clases y bajarse los pantalones exhibiendo sus genitales; incluso, le dijo al grupo que los "va a matar a todos, y luego se va a matar él". Luego de estas manifestaciones, tiende a llorar, pero enseguida se ríe. Cuando es interpelado acerca de sus actos, los desmiente.

Lo que se repite son las escenas de peleas que se generan con sus compañeros, luego de que él les dice "cosas hirientes", tales como agraviar al hermanito de su compañero, quien se suicidó (y que fue encontrado por este compañero), o al padre de otro compañero, que falleció este año. Es decir, "toca" el punto más sensible. En las peleas, siempre termina agredido.

Los docentes le tienen miedo. Refieren que ha inventado situaciones de presunto maltrato y abuso por parte de ellos, lo que produce como efecto el enojo de su tía que está a su cargo, y que irrumpe en la escena escolar atacando al docente denunciado por para defender a su sobrino. El juzgado también se hace eco denunciando el mal proceder escolar. Ian está excluido del lazo social con sus compañeros, quiénes le tienen bronca y lo aíslan. Su docente de grado, por temor a lo que le pueda hacer, se siente víctima de sus mentiras, y, por lo tanto, corrida de su rol.

Los familiares de los alumnos reclaman a la Supervisión su expulsión y se quejan de que la escuela no está haciendo nada. En un primer instante de ver, nos encontramos con un modo de presentación que "asusta".

Momento de comprender: la operación discursiva y las condiciones institucionales

En un primer momento de comprender, podemos pensar que las manifestaciones de Ian se constituyen como búsquedas "salvajes" del lugar y la fórmula para hacerse ver, pero desde lugares que lo destituyen aún más de los espacios que le permitirían hacerse un nombre propio como alumno, de hacer una diferencia con lo vivido por fuera del ámbito escolar. Él provocaría estas escenas reeditando lo vivido pasivamente en su seno familiar. El problema estaría en él.

Si vamos más allá, la operación de ser nombrado como "peligroso" revela de qué manera la escuela entiende y ordena ese mundo que conforma su campo de prácticas. La operación de nombrar, un modo de cernir el malestar educativo, me permite situar que lo peligroso está en cómo la escuela concibe el problema, ya que en ese recorte se introduce el borramiento de uno de los actores de la relación educativa —el sujeto de la educación—.

Un segundo tiempo de comprender me orienta respecto a que la intervención profesional deberá apuntar a reponer el lazo educativo para que Ian ocupe otro lugar en el discurso educativo. Para ello, decido preguntarme qué prácticas pedagógicas y/ o condiciones institucionales refuerzan la existencia del rol que él ocupa cuando se relaciona a través de una representación que no lo favorece a él ni a sus compañeros.

Al indagar acerca de cuáles eran los modos de tratamiento institucional para favorecer que Ian encuentre otro lugar en la trama vincular, descubro lo siguiente:

En primer lugar, el significante que lo representa como "peligroso" comanda la lectura y el posicionamiento docente a la hora de abordar su situación educativa. Desde el psicoanálisis sabemos que dependiendo del lugar de enunciación que ocupa el actor educativo en el discurso se ha de producir o no la contemplación de la dimensión subjetiva del alumno. Se comprende, de este modo, que el lugar de la docente como "víctima" deja al niño en posición de "victimario", no pudiendo de esta manera asumir su rol de alumno, ser uno más entre otros.

En segundo lugar, lo que se viene haciendo en el grado respecto al tratamiento grupal son "asambleas" donde la premisa es poder hablar de todo lo que padecen, con una modalidad de "cuasi" grupo terapéutico. En ese marco surgen los episodios que los niños sufren por "culpa" de Ian, y él siempre termina en el banquillo de los acusados. Son momentos de mucha tensión donde el único propósito es atacarlo. Se incrementa la rivalidad imaginaria entre los integrantes del espacio, dada la pregnancia especular que tiene cada encuentro, cuestión que se extiende al resto de la semana. La figura del malestar grupal toma cada vez más forma, y como solución frente a los conflictos, se consolida una alianza grupal contra él, cuyo lema es "si Ian 'toca' a uno, nos 'toca' a todos, todos salimos a atacarlo". Ian cada vez que se dan estas asambleas sale del aula "espantado", se escapa, y luego es difícil encontrarlo.

En tercer lugar, la ausencia de intervenciones que aborden de forma pedagógica las situaciones de violencia entre los alumnos somete a los niños a una vivencia de desamparo simbólico, que hace que no se produzca un corte.

Tiempo de concluir: los efectos de las intervenciones y la posición profesional

¿Qué posición ocupar como referente de la convivencia escolar? ¿Qué intervenciones realizar para crear otras condiciones que permitan mediatizar las situaciones de violencia? ¿Cómo promover un pasaje del niño como

"peligroso" a un alumno con condiciones para hacerse escuchar de un modo diferente?

Se tratará, en primer término, de abstenerse de ocupar la vertiente de un Otro que proteja a la docente y que refuerce el lugar en el que queda el niño ante cada situación. Para ello, como primera intervención, apunto a trabajar su posición, su mirada en relación al niño, mediante entrevistas de acompañamiento en forma quincenal.

Respecto a las entrevistas que llevo a cabo con la docente, ante los temores que expresa acerca de los peligros que Ian pueda ocasionarle, intervengo y le digo: "No sos víctima de Ian, no te puede hacer nada, es tu alumno". Esta intervención produce efectos, ya que, sorprendida, descubre de qué manera se venía repitiendo una manera de proceder que emplea para abordar las situaciones educativas, lo que genera consecuencias indeseadas en la convivencia escolar. Se da cuenta que tiende a tratar de evitar cualquier acercamiento a él, y que, además, se había formalizado un circuito institucional donde ante la mínima dificultad, ella lo manda a Dirección. Esta intervención relanza su deseo de enseñar y apostar a su lugar de alumno. Le señalo que era importante trabajar la confianza. Esto posibilita que ella tenga otro acercamiento a él.

Como primera estrategia la docente le ofrece a Ian construir un cuaderno común donde puedan escribirse las necesidades que van teniendo en cuánto a la relación pedagógica, y ayudarlo en sus dificultades para resolver sus tareas y sus conflictos con sus pares. En ese cuaderno, él le anuncia que no puede sostener la verdad, y le dice: "No me crea, seño". Al poco tiempo, la tía aparece en la puerta de la escuela atacándola, porque Ian le dice que ella lo maltrata. La docente, se encuentra de nuevo en la encrucijada de sentirse desprotegida. Me pregunto cómo maniobrar ante los intentos fallidos con lo que se tropieza. ¿Se tratará de cuidarla y tranquilizarla? ¿No será esta una intervención que reforzaría su posición de desprotección? Decido escuchar para que ella despliegue qué es lo que podía haber ocasionado esto. Me dice que ante los temores de que Ian vuelva a desmentir que la había desautorizado frente a todo el grupo, decide contarle a la abuela lo que él había afirmado en el cuaderno compartido. Le pregunto qué es lo que la llevó a actuar de esta manera, y me dice que la asustó su confesión. Se produce el efecto pigmalión. Por anticiparse a un posible peligro, es atacada. Vuelve a reforzarse la identificación del niño.

¿Cómo operar para restablecer la confianza y acompañar a la docente para que él pueda ser alojado nuevamente? Se me ocurre tomar la frase del niño "No me crea, seño", y señalarle a la docente, que en esa respuesta de anticiparle su dificultad, la estaba incluyendo como alguien a quien intenta cuidar, ya que se constituye en su destinatario, es a ella a quién se dirige. Esto la alivia. Primero, se da cuenta de que el niño pudo haberse sentido traicionado cuando decide exponer lo que él venía escribiendo en el cuaderno y que ella de nuevo estaba más pendiente de protegerse que de escucharlo, y segundo, recuerda que al día siguiente de la escena con su tía, él le escribe una carta donde le pide perdón y le confiesa con sus propias palabras "No sé porque me pasa esto, no puedo manejarlo".

Si tomamos a Klein en Amor, culpa y reparación (1945), sabemos que junto con los impulsos destructivos existe en el inconsciente del niño una profunda necesidad de hacer sacrificios para reparar a las personas amadas, que en la fantasía han sufrido daño o destrucción.

Como consecuencia de esto, y ante las situaciones reiteradas que se vienen dando en las que termina siempre culpado de cometer actos agresivos hacia sus compañeros (como por ejemplo, tocar a una nena en zonas íntimas de su cuerpo), él le hace un pedido: que lo defienda de las falsas acusaciones según su versión de lo sucedido. De este modo, le señalo a la docente que se produjo un desplazamiento, él es ahora quién le pide ayuda a ella, él es el que se siente desprotegido. Ian puede cernir su malestar, por primera vez, formulado en palabras. Malestar que puede leerse tomando en cuenta tres dimensiones: sociocultural (su situación social y familiar), institucional (lo hasta aquí desarrollado) y subjetiva (las consecuencias de lo vivido traumáticamente en su primera infancia). Se me plantea una dificultad, un obstáculo difícil de discernir: la pregunta acerca de si en ese movimiento el niño estaría pasando de ser "el victimario" a ser "la víctima", y, por ende, el riesgo de que la docente quede corrida nuevamente de su rol, convirtiéndose en su protectora. Pero también como síntoma que, del malestar expresado por el niño, surge una oportunidad de reestablecer la confianza en el Otro Institucional. En la medida en que el malestar puede sintomatizarse, se puede producir un saber que puede generar otras posibilidades de intervención frente a eso que incomoda, ya que la posibilidad de una implicación, de un cambio en la posición subjetiva de los que lo padecen, ayuda a encontrar diferentes matices y a operar desde lugares diferentes a los conocidos.

Como estas situaciones se dan siempre fuera del espacio aúlico, le sugiero a la docente que le señale las consecuencias de escaparse del aula y andar deambulando, y que retomando el cuaderno se arme un escrito donde él se compromete a no salir de la clase sin su permiso, constituyendo esto en un modo posible de poder cuidarlo y acompañarlo. Como efecto, Ian puede permanecer en clase y comienza a demandar su ayuda en otras situaciones.

Sugiero al equipo de conducción generalizar este criterio con todos los actores intervinientes, para consolidar un mensaje institucional coherente y común que no dé margen a sus "huidas" en las otras horas de clase.

En otra de las entrevistas, la docente me dice que luego de que Ian insultara a su compañero, y frente a su negativa de aceptarle sus disculpas, él le dice: "Soy un pelotudo, seño". Y ella le responde: "No, Ian, estás haciendo un esfuerzo para mejorar y eso es muy valorable". Como afirma Zelmanovich (2013): "La confianza en el Otro lleva a la identificación con sus palabras, y esto permite humanizarnos".

Por otro lado, le sugiero al equipo de conducción y a la docente trabajar la problemática grupal en Consejos de Aula (CA) y no con el dispositivo que se venía implementando (siguiendo el marco de la ley 26.892). En este punto, no dudé de que mi posición era la de orientar claramente otro encuadre: exponer el tema a tratar previamente al día del Consejo, habilitar al debate de ideas para que puedan plantear sus inquietudes o preocupaciones desde la convivencia grupal en forma general (ya sea peleas, insultos, modos de resolución de los conflictos) sin incluir la mención de casos particulares, sin dar nombres ni personalizar los conflictos, para formular propuestas que permitan abordar el problema planteado. El fin último de todo CA es la construcción de acuerdos de convivencia que permitan una regulación simbólica de cómo vincularse entre pares. De esta manera se logra correr el foco sobre Ian. Pueden emerger otros problemas de convivencia grupal que no lo tienen como protagonista. Se pasa así de una lógica especular a la propia responsabilización en las situaciones planteadas. Ian puede volver a participar, sin escaparse. Si bien al principio del CA se hace el desinteresado, al final siempre hace un aporte.

Podemos decir que para establecer un límite con la escena de tribunal que se venía dando hay que construir un encuadre que permita otra escena, una escena escolar. Un espacio donde la palabra circule y se pueda ir instituyendo una legalidad que garantice cierto ordenamiento de los lazos sociales para que las manifestaciones de violencia pierdan consistencia.

Como tercera línea de intervención, frente a la ausencia de intervenciones pedagógicas que aborden las situaciones de violencia en el momento en que se llevan a cabo, propuse a la escuela empezar a trabajar con acciones reparatorias, una propuesta que posibilita subjetivar aquellas transgresiones a los acuerdos establecidos y/o manifestaciones disruptivas en el contexto escolar, en la medida que se orienta a la creación de ciertas condiciones institucionales que permitan pensar a cada alumno alguna propuesta para reparar el daño ocasionado.

En relación a esta propuesta, podemos decir que, si bien Ian a veces logra reparar con distintas acciones cuando agrede a uno de sus compañeros (que no siempre son bien recibidas por ellos, lo que lo enoja y lo llena de autoreproches), puede empezar a reconocer su accionar e intentar responder de manera diferente ante eso que no "puede parar de hacer". Con el tiempo, logra estar cada vez menos en escenas de conflicto y peleas. En su última trasgresión, puede decir la verdad reconociendo que era él el que se había llevado el cargador de la notebook de una compañera al día siguiente de haberlo sustraído, y pedir disculpas. Pero luego, un compañero, por revancha, y siguiendo la lógica que se había instalado en el grupo, lo empuja de su silla con violencia en la hora de ajedrez. Como efecto de la intervención pedagógica que aborda la situación, el niño en cuestión puede disculparse, reparando también el daño ocasionado. Una intervención que sentó el precedente de que para todos los alumnos las condiciones son las mismas, una apuesta que apunta a de-construir el lema instituido por el grupo.

Por último, se lleva a cabo una reunión con familiares quiénes, enojados, reclaman respuestas. Se puede trabajar acerca de las acciones realizadas y los cambios progresivos que se van teniendo a nivel convivencial. Como punto importante a destacar es que uno de los padres utiliza la palabra "maldito" para referirse a Ian, y eso le produce mucho enojo a la directora, dando cuenta también de un cambio de mirada en ella. Con total indignación expresa: "¡Es un niño!".

A partir de encontrar otro lugar en la trama vincular, Ian empieza a armar juguetes para enseñarles a jugar a los alumnos más pequeños en los momentos de recreo. Ya no es "peligroso", puede cuidar a otros, su producción es diferente. Citando a Zelmanovich (2013),

> Hablar, amar, escribir, pintar, estudiar, jugar, resultan tratamientos simbólicos de la pulsión, modos de regular y encauzar ese empuje constante que, sin ese tratamiento, conduce irremediablemente a los desbordes y a los excesos, que no son producidos por fuera de los lazos.

En un tiempo para concluir, me pregunto si las intervenciones realizadas lograron reestablecer el vínculo educativo del niño con sus compañeros, y qué otras intervenciones son posibles hacer para que Ian pueda encontrar otra forma de vincularse con ellos.

Referencias Bibliográficas:

Duschatzky, S, Corea, C (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós

Klein, M. (2003). Amor, culpa y reparación. Buenos Aires: Paidós.}

Ley 26892 Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Boletín oficial. Octubre 1 de 2013. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (s/f). Construyendo convivencia. Guía de procedimientos para el abordaje de la. Recuperado de https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/guia_procedimientos_de_convivencia_primaria_0.pdf

Tizio, H. (2003). Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social. Barcelona: Gedisa.

Zelmanovich, P. (2013). Clases del Diplomado Superior en Ciencias Sociales con Mención en Psicoanálisis y Practicas Socio-educativas, (FLACSO)

Espacio de habla para una escuela “sin comando”

Mariana Scrinzi, Gilmar Moura, Marcelo Ricardo Pereira

Resumen

Por medio del método de orientación clínica, discutimos los resultados de un trabajo de extensión, realizado por el Laboratorio de Estudios e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais – LEPSI-UFMG/UFOP, con un grupo de estudiantes (adolescentes), docentes, y no docentes en una escuela estatal de Belo Horizonte. Para el abordaje se partió del concepto de vínculo educativo entre estudiantes, profesores, funcionarios y gestores, con la finalidad de ubicar una referencia que opere como autoridad para que se pueda lograr la transmisión de la cultura, el cuidado del patrimonio público y la implicación de ellos en la construcción del problema y de las posibilidades de cambios que anhelaban para la institución-escuela que habitan cotidianamente.

Las innumerables quejas presentadas por los profesores con respecto a indisciplina, incivilidades, desmotivación, desinterés, apatía, faltas de respeto, peleas, enfrentamientos y uso de drogas llevan a suponer que los adultos/educadores de la escuela estaban imposibilitados de hacerle lugar a la potencia del tiempo de la pubertad/adolescencia como un tiempo de pasaje, de delicada transición. Por el contrario, se estaba reduciendo este tiempo de pasaje a apenas una de sus dimensiones: la confrontación. El Espacio de Habla, abrió la posibilidad para que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa quede habilitado y se autorice a tomar la palabra entre los pares docentes, no docentes y estudiantes representantes. En el caso de estos últimos, paulatinamente se fueron incorporando nuevos interesados en implicarse en la rueda de habla. En el proceso, se observó con indicadores muy precisos el cambio de lugar a través de la asunción de la palabra propia con responsabilidad subjetiva y política.

Introducción

La escuela, como máquina de educar del proyecto de la Modernidad (Pineau, Caruso y Dussel, 2016), transita actualmente por una crisis de identidad. En el presente trabajo, reflexionamos específicamente sobre una experiencia de extensión universitaria de la facultad de educación de la UFMG, realizada en el año 2017.

En los meses de septiembre, octubre y noviembre se realizaron seis encuentros con 16 adolescentes, con una carga horaria total de 15 horas en una escuela estatal de Belo Horizonte, Brasil. La escuela está localizada en un barrio de clase media y alta, pero los estudiantes que recibe son de las comunidades pobres del entorno.

En estos encuentros se ofrecieron Espacios de Habla, donde los estudiantes pudieron nombrar cuestiones relacionadas con la convivencia entre pares (violencia, uso de drogas, machismo y bullying). Los profesores manifestaron faltas de respeto hacia el estudiantado, indisciplina, arrogancia, apatía e indiferencia, y en lo que respecta a la escuela, ubicaron la destrucción del patrimonio público y con los auxiliares de clases y demás funcionarios: incumplimiento de las reglas. La metodología adoptada es la orientación clínica que implica al sujeto en su acto de recordar, repetir y elaborar; y, desde el punto de quien coordina, la orientación se centra en el acto de hacer hablar/decir, intervenir y propiciar desindentificaciones, desubstancializaciones y desplazamiento subjetivo. También se privilegia en el hablar de un sujeto la dimensión singular y sus múltiples relaciones con la institución, con la escuela, con los familiares, con sus pares y con las profusas y numerosas relaciones de sí. A través del entendimiento y la elaboración de significantes, explícitos o no, conducimos a los estudiantes a percibirse a sí mismos, a partir del agujero discursivo manifiesto por medio de confrontaciones, equívocos y contradicciones (Pereira, 2016).

Una de las posibilidades de trabajar con una orientación psicoanalítica en las instituciones escolares es, pues, ofrecer espacios de habla a los sujetos, sean estudiantes, profesores, funcionarios o padres, para que, en el deslizamiento de los significantes, se abran nuevas perspectivas de interpretación de una situación, deshaciendo identificaciones generadoras de impotencia, y produciendo nuevas salidas. Para Lima et al., los espacios colectivos de discusión, conducidos por una persona orientada por el psicoanálisis, favorecen la acogida de los conflictos existentes en la relación del estudiante con el saber y la escuela, permitiendo la solución de algunos impasses en la transmisión pedagógica o en la relación profesor / estudiantes y entre los pares (Lima, Araújo, Souza, Dias, Barbosa, Alves, Nihari y Marchi, 2015).

La queja de los profesores sobre los estudiantes-adolescentes

La formalización de la demanda se inaugura con la iniciativa de la dirección de la escuela estatal de hacer contacto con el coordinador del LEPSI-Minas (Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais UFMG/UFOP), solicitando intervención conjunta a profesores, funcionarios y estudiantes. Los profesores y directores estaban atravesando un período de crisis de autoridad con los estudiantes en relación a la indisciplina, enfrentamientos, violencia, el desprecio a la autoridad docente, el uso de drogas en el espacio interior de la escuela, el bullying entre los estudiantes, y la depredación patrimonial de la escuela, entre otros obstáculos. Además, los docentes decían que se sentían desanimados, desmotivados y sin perspectivas de cambio en relación al modo, por un lado, afrentoso y, por otro, apático. Los funcionarios también se quejaban de las innumerables dificultades de lidiar con los adolescentes en la cotidianidad de la escuela, principalmente, el incumplimiento de las reglas y normas de convivencia como el "uso de drogas", y, en algunos casos, la comercialización, situación que dejaba estresados a funcionarios, profesores y gestores.

En busca de encontrar un punto de partida, o la "causa" para la instalación de aquel "caos" de "una escuela sin comando", los actores de la escuela justificaban que los impasses presentados por los alumnos, sus comportamientos más agudos, estaban asociados a la llegada a la escuela de estudiantes provenientes de otras áreas de riesgo, desde el segundo semestre de 2016. Además, se vivía en el entorno de la escuela, o sea, en las comunidades en que residían, una sensación de desorden generalizada, como consecuencia de la falta de "comando" de un "jefe" del tráfico de drogas, que había sido arrestado. Por el modo de desorganización de la escuela, y a partir del análisis de la coyuntura que hicimos de la gestión escolar, se presupuso que la institución también disponía de una dirección muy fragilizada desde el punto de vista del ejercicio de la autoridad. Ni los profesores y funcionarios ni los alumnos daban credibilidad a los directores de la escuela.

Durante ese primer contacto, realizamos una escucha flotante acerca del modo en que los profesionales de la educación se posicionaban al relatar sus dificultades con los estudiantes. La crisis de autoridad de los profesores exacerbaba el sentimiento de que estaban desbocados, con pocas perspectivas de cambios. Fagundes y Almeida (2016) suponen que la crisis de referencia por la que atraviesan los profesores estaría relacionada con el declive de la función paterna, a la que le cabía el amparo de un lugar del saber sostenido por la institución escolar y por la figura del profesor. Ahora bien, ante el nuevo orden simbólico, al cual todos estamos sometidos, estos semblantes se han pulverizado, están en crisis. Pereira (2014) cree que el profesor de nuestro tiempo se detiene frente a dos tipos de fuerzas: la primera, imbuirse de recuperar los valores de las tradiciones y la imagen del padre. La segunda, poder desvestirse de los ideales de la tradición y nivelar a las masas con el objetivo de poder educar a los jóvenes para participar de la vida colectiva de modo libre y fraterno.

Ante la demanda de los profesores y funcionarios, se establecieron dos equipos de trabajo. Por un lado, se trabajó directamente con los profesores, con la coordinación de un doctorando; y por otro se involucró a los funcionarios y a los estudiantes, respectivamente. Estos dos grupos fueron conducidos por un equipo de dos doctorandos y una postdoctoranda en dos horarios diferentes. En ambos contextos se utilizó la orientación clínica como estrategia de intervención, los "espacios de habla" para que no se produzca repetitivamente la dimisión de ninguna de las partes. Violeta Núñez evoca la mediación del maestro de María Zambrano, y sostiene la importancia de que

> en este enfrentarse de maestro y alumnos no se produzca la dimisión de ninguna de las partes. De que el maestro no dimita arrastrado por el vértigo que acomete cuando se está solo (...) La dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la falacidad a ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudocamaradería. Y la reacción defensiva le conduce a dar por ya hecho lo que de hacerse ha (2003, p. 40).

La adolescencia y la escuela

> Entonces, ¿cómo pensar la adolescencia? (…) Winnicott (1980) nos indica que mientras los adolescentes atraviesan su experiencia vital está del lado de los adultos pensar acerca de esa experiencia, pero haciendo un ejercicio de privación. El adulto, el referente ha de privarse de llenar esa falta de entendimiento con su propio saber. El saber y los conocimientos, entonces, deben servir para "tratar" nuestra posición, la del adulto en cuestión, frente a los adolescentes. (Brignoni 2012, p. 19)

En este sentido, entendemos que los adultos de la comunidad educativa (profesores y funcionarios) son de modo significativo también afectados y atravesados por la vivencia del adolescente y su condición de alumna/o en la actualidad. Frente a estas coordenadas, ¿cuáles han sido las estrategias adoptadas por la escuela para lidiar con fenómenos típicos de la adolescencia? Sabemos que la escuela, además del lugar de transmisión de contenidos escolares —patrimonio cultural— es también espacio de encuentro para socializar y poner a circular esos bienes culturales públicamente. Por lo tanto, la pregunta para generar el Espacio de Habla fue: ¿cómo operar en la escuela haciendo un uso democrático de la palabra que sobrepase la queja y la culpabilización que solo produce dimisión?

Para Souza (2004), el rescate de la lengua hablada en la escuela constituye actualmente un problema esencial de la democracia y de la escuela pública. Generalmente, la palabra, en la escuela, sufre timidez o se vuelve síntoma psíquico. Tales fenómenos están relacionados a la disciplina, al silencio, a la alienación de la palabra y a la opresión de aquellos que ni siquiera se atreven a abrir la boca y los que se dejan hablar por los demás. Así, sabemos que para bien o para mal, el habla en la escuela mantiene relación con el habla política, o sea, la escuela acaba inscribiendo en los alumnos el poder y la sumisión a la palabra pública.

En este sentido, consideramos importante rescatar el sentido del habla como micropolítica, a partir de la manera como "el que habla" objetiva su enunciado y cómo se posiciona ante eso de lo que se queja.

El psicoanálisis, como práctica discursiva, comprende que el sujeto también está implicado con su saber y su síntoma en el tipo de lazo social que establece con la escuela. Por lo tanto, consideramos igualmente importante crear espacios de habla en la propia escuela, de modo que la palabra pueda circular libremente, contribuyendo para que los estudiantes consigan reflejar también sobre las vivencias que los angustian en ese pasaje al mundo de los adultos.

> De alguna manera podemos decir que los adolescentes son "obedientes" al lugar que el otro les da, aunque los convoque al peor lugar. Por eso cuando pensamos en la posibilidad de un cambio de lugar, eso tiene como condición la oferta del otro: el lugar desde donde el referente mira al adolescente. En ese sentido, es fundamental (Brignoni, 2012, p. 50).

Los alumnos/adolescentes y el espacio de habla

> Las palabras no son sin consecuencias. Una manera de nombrar nunca deja de producir un efecto político y un efecto subjetivo. Por ello, podemos afirmar que las palabras, sin ser todopoderosas, están lejos de ser neutras (Frigerio, 2008, p. 55).

Como mencionamos anteriormente, en la escuela el Espacio de Habla, a partir de la orientación clínica, fue una estrategia adoptada para acoger las demandas de los alumnos, teniendo en cuenta también sus temores, las angustias, dudas, las contradicciones y otras cuestiones que directamente involucraban a la relación entre ellos, los funcionarios, profesores y la gestión escolar. Al trabajar a partir de la ética del psicoanálisis vimos también la responsabilización del sujeto por la manera como cada uno se implica en la posición que asume.

Durante los cuatro encuentros los alumnos pudieron, inicialmente, confrontar sus quejas con aquellas destacadas por los profesores y funcionarios. No obstante, a medida que eran convocados a asumir un lugar se responsabilizaron también por los propios actos y la relación con la escuela, profesores y funcionarios. Luego, fuimos percibiendo que las intervenciones, a través del Espacio de Habla, posibilitaban la politización de los mismos.

Entendemos, desde la lectura que el discurso psicoanalítico nos permite realizar, que existe una diferenciación necesaria de establecer entre actos y acciones. Podemos afirmar, parafraseando a Brignoni (2012), que los adolescentes son muy activos respecto de sus acciones, inclusive las transgresiones, que son posibles de pensar en esta misma línea del "hacer", y que estarían más del lado de una actuación. En cambio, la autora refiere que "el acto es algo que transforma al sujeto que lo realiza: el sujeto no se queda igual después de realizarlo" (p.16). En este sentido, para ejemplificar, recogimos por escrito que un grupo de alumnos afirma:

"Nosotros pensamos y llegamos a la conclusión de que una conversación resuelve todo".

"Dar una advertencia para el profesor para que pueda pensar su actitud".

"Transferirlo en el caso que no pueda resolver con ninguna de las alternativas de arriba"

Si historizamos estos tres enunciados, observamos que, en un primer momento, uno de los estudiantes que

integraba este grupo, había propuesto que directamente ese profesor sea expulsado de la escuela. Registramos como progresivamente construyeron confianza en los efectos que tiene dialogar colectivamente.

Estos indicadores fueron recogidos como producción de los dos últimos encuentros. Se fueron retomando las alternativas construidas por los estudiantes para lidiar con la relación entre ellos y los demás adultos/educadores de la escuela. En el antepenúltimo Espacio de Habla dividimos a los adolescentes en un formato de cuatro grupos, con nombramientos hechos por ellos: "Topzeros", "Defensores de los Alumnos", "CII - Capazes, Implacables e Inquebrantables" y "Vitar - Lovers". En estos grupos recortamos fragmentos de los discursos dichos por ellos a lo largo de las conversaciones, pequeñas frases como "el profesor no puede humillar al alumno solo porque tiene una condición mejor", "discutir sobre los profesores folgados/fugados", "necesita organizar la sala", entre otros. Estas frases compusieron pautas que a partir de ahí los propios alumnos describían, y destacaban puntos principales a ser observados tanto por los profesores, como por los estudiantes y los funcionarios.

Culminamos con una asamblea de los estudiantes que venían participando en las conversaciones. Se redactó un documento, "Revolución estudiantil - un cambio total en la escuela", titulado y firmado por ellos. Se trataba de propuestas sugeridas a la dirección, en las que consideraban responsabilidades del cuerpo docente, funcionarios y entre los propios alumnos, a saber: participación de la dirección en el cotidiano del estudiantado, participación de los representantes estudiantiles en las reuniones extraordinarias con los profesores para tener espacios de habla. Se realizó una reunión con la dirección de la escuela, todo un acto simbólico, para efectuar la entrega del documento hecho por dos representantes del Espacio de Habla.

"En la actualidad, los adolescentes se hacen representar muy a menudo por un síntoma (...) observamos que de esa representación obtienen un lugar que no siempre es un buen lugar" (Brignoni, 2012, p. 48). La adolescencia y sus síntomas son un llamado al otro, un llamado para que el otro intervenga. De alguna manera es una demanda para que algo se interrumpa. Por eso, Bernfeld (1973, p. 87) insiste en que no se trata de condenar el acto en sí mismo. Ante todo, los educadores deben descender del pedestal de la autoridad moral y solidarizarse con los autores del delito en cuanto al fin de su acto. En este sentido, no se trata de castigar o moralizar para eliminar el síntoma, ya que la consecuencia es fijar al sujeto a un lugar, dejarlo pegado-identificado a una situación o etiquetado a un diagnóstico. Bernfeld apuesta a que el educador pueda construir una autoridad técnica para organizar los medios y abrir el camino para conseguir el objetivo común. En ese sentido, ante las numerosas quejas presentadas por los profesores, funcionarios y directores, suponemos que los referentes adultos de esta escuela no estaban siendo capaces de sostener una autoridad técnica para hacerle lugar a la potencia de la adolescencia, o al menos estaba reduciendo tal tiempo de delicada transición a apenas una dimensión: el enfrentamiento y la confrontación.

Esta escuela había desertado de la responsabilidad de ofrecer un cambio de lugar para generar las condiciones del vínculo educativo. Adultos con autoridad técnica en disponibilidad para oficiar de referentes que hagan las veces de soporte necesario para amparar con la confianza de que algo nuevo sucederá allí. Núñez (2012, p.39) sostiene que el vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. Es decir, que es un vínculo que ata y libera, que genera marcas propias, historias y relatos que superan la mera administración burocrática de conocimientos enlatados. Y da también la palabra para que cada uno pueda formularse su pregunta sobre el mundo.

A través de la experiencia testigo del Espacio de Habla podemos pensar que este tipo de oferta abre las posibilidades de transformación institucional y hace lazo social entre los propios alumnos y los educadores —vale decir adultos que habitan lo escolar—. De este modo, entendemos que la posición discursiva del estudiante, al tomar la palabra, puede reintroducir una nueva dimensión del deseo, a veces excluida del orden discursivo hegemónico en el cotidiano escolar.

Podemos situar el "Espacio de habla" en la escuela como un tipo más de "acto educativo" que tiene como plus acompañar:

> Acompañar, es una forma de nombrar ese estar al lado del adolescente: ni por delante, como voz de la experiencia, ni por detrás, ausentándose. Acompañar, entonces, se constituye en una herramienta que en el campo educativo sirve para explorar la distancia justa (Brignoni, 2012, p. 21).

Referencias Bibliográficas:

Bernfeld, Sigfried. (1973). El psicoanálisis y la educación antiautoritaria. Barcelona: Barral. (1969)

Bernfeld, Sigfried (2005). La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en educación social. España: Gedisa.

Brignoni, Susana (2012). Pensar las adolescencias. Barcelona: Editorial UOC.

Freud, Sigmund (1996). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In. FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Vol. XVII, p. 225-231, [trad. Jayme Salomão]. (1905).

Gurski, Rose; Pereira, Marcelo Ricardo (2016). A experiência e o tempo na passagem da adolescência contemporânea. Psicologia USP, (27)3, 429-440.

Lacadée, Philippe (2011). O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência. Rio de Janeiro: Contra Capa.

Lima N, Araújo, R. Souza, E. Gonçalves Dias A., Barbosa, C. Gonçalves, Nihari, K., Marchi, N. (2015). Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. Educação & Realidade (40) 4, 1103-1125.

Núñez, V. (Coord.) (2002). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social. Barcelona: Gedisa.

Olimpio, Eliana, Marcos, Cristina Moreira (2015). A escola e o adolescente hoje: considerações a partir da psicanálise. Psicologia em Revista (Belo Horizonte) [online], (21)3 p. 498-512.

Pereira, Marcelo Ricardo (2014). Pode autorizar-se de si mesmo o professor? In: Voltolini, Rinaldo. (org.). Retratos do mal-estar contemporâneo na educação (pp. 115-126). São Paulo: Escuta.

Pereira, Marcelo Ricardo (2016). O nome atual do mal-estar docente. Belo Horizonte: Fino Traço.

Pineau, Pablo, Caruso, Marcelo, y DUSSEL, Inés (2016). La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós.

Rassial, Jean-Jacques (1999). O adolescente e o psicanalista. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Sena, Isael de Jesus; Ornellas, Maria de Lourdes Soares Farias (2010). Função paterna em suas relações com a violência escolar. Revista Subjetividades, (10)1, 111- 136.

Souza, Maria Cecilia Cortez Christiano de (2004). A escola e a palavra pública: apontamentos para uma reflexão em educação e psicanálise. ANAIS do IV Colóquio do LEPSI. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, p. 59 – 67.

Tizio, H. (coord.) (2008). Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. España: Gedisa.

Hacer la escuela desde la mirada del artista

Analía Beatriz Devalle

Resumen

¿Qué resisten y cuáles son los desafíos de las instituciones? Ambas preguntas interpelan. Estamos en un contexto complejo para las instituciones. Se las nombra como vetustas, poco flexibles para la época. Vivimos en un mundo que se presenta a los ojos de los consumidores como lleno de ofertas y alternativas para "ser felices", pero que, en realidad, deja poco lugar al deseo, al conflicto y a las opciones.

En este marco, propongo hacer la escuela desde lo que llamo "la mirada del artista", como forma de resistencia y como manera de hacer ante los desafíos que se presentan. El arte revela aspectos que escapan a la primera mirada de la lógica, propone caminos alternativos allí donde se presenta un camino único; hace uso de distintos lenguajes; expresa la singularidad de quien compone la obra y de quien la contempla, lee o escucha, que le otorga un sentido propio que se aleja del de su creador.

Para comenzar, voy a partir de una escena relativa a las supervisiones con las maestras, que están pautadas una vez al mes y son obligatorias. Al momento de producir este escrito, se transita en la escuela el período de inicio, en el que se mantienen entrevistas con las familias, se piensan las condiciones del recibimiento, se forjan los vínculos de las maestras con los niños y niñas, comienza a configurarse cada grupo, y se proponen las regulaciones y normas que hacen a la vida del jardín. Es un tiempo de separación de lo familiar en el que se juegan acoples y desacoples.

En este marco, las docentes de una de las salas de 4, a las que llamaré Catalina y Laura, no han podido participar de ninguna de las dos supervisiones mensuales desde que comenzó el año. Pero nos cruzamos en el patio, por los pasillos, cuando entro a la sala a jugar, o en algún otro espacio informal. Cada vez que me ven, se quejan: "Pablo está mal. Llora todo el día y por eso está afuera de la sala con una de nosotras. El otro día me pegó y arañó. No importa qué le digamos, nada lo calma. Ya sabemos que citaron a la familia y que es una situación muy complicada", dice Catalina, y Laura continúa: "Nosotras también lo sabemos por otro lado, sabemos cosas porque hay alguien de acá que los conoce. La mamá quiere que lo mediquen".

Me resulta muy difícil poder retomar algo de esto "de pasillo". ¿Cómo hacer para ponerlo a trabajar si las maestras no concurren al espacio de supervisión? ¿Es necesario conocer toda la situación familiar de un niño para pensar estrategias en la escuela? ¿Las condiciones del recibimiento acaso no requieren poner en juego cierta ignorancia en relación a los lazos familiares como condición para la creación de nuevos lugares para el sujeto?

Introducción

Voy a relatar una experiencia del nivel inicial de una escuela privada del barrio de Palermo, en la que trabajo como psicopedagoga del equipo de orientación, para pensarla desde lo que llamaré "la mirada del artista". Esta forma busca tensionar con lo que en su libro *Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo*, Flavia Terigi (2018), nombra como "saber pedagógico por defecto", es decir, aquel saber construido a partir de la naturalización de modos de funcionamiento escolar "estándar" que determinan la manera de mirar el mundo de la escuela y obstaculizan la manera de pensar y de actuar en direcciones novedosas.

¿Por qué recurrir a lo artístico? Porque entiendo que el arte revela aspectos que escapan a la primera mirada de la lógica; porque propone caminos alternativos allí donde se presenta un camino como único; porque hace uso de diversos lenguajes, y expresa la singularidad de quien compone la obra y de quien la interpreta, que le otorga un sentido propio que seguramente se aleja del de su creador. El arte ofrece multiplicidad de estéticas y usa la improvisación como una de sus herramientas. El lenguaje artístico subvierte las nociones de tiempo y espacio.

La intención de poner un nombre a un modo de funcionamiento alternativo al "saber pedagógico por defecto", tiene como perspectiva la construcción de nuevos saberes en la escuela con poder instituyente, que respondan a la pregunta sobre cómo transmitir experiencias que no queden únicamente en el caso por caso, y que, a su vez, den cuenta de una escuela hecha para cada uno.

En esta ocasión quiero compartir una experiencia que empezó generándome un malestar que nombré de la siguiente manera: "¿Cómo implicar a un docente cuando no hay demanda?"

Para ello, voy a partir de una escena relativa a las supervisiones con las maestras, que están pautadas una vez al mes y son obligatorias. Al momento de producir este escrito se transita en la escuela el período de inicio, en el que se mantienen entrevistas con las familias, se piensan las condiciones del recibimiento, se forjan los vínculos docentes con los niños y niñas, comienza a configurarse cada grupo, y se proponen las regulaciones y normas que hacen a la vida del jardín. Es un tiempo de separación de lo familiar en el que se juegan armonías y disonancias.

En este marco, las docentes de una de las salas de 4, a las que llamaré Catalina y Laura, no han podido participar de ninguna de las dos supervisiones mensuales desde que comenzó el año. Una de las veces que se ausentaron explicaron que no se pudieron "organizar en el tiempo de la adaptación porque hay muchos chicos llorando". La otra vez faltaron al encuentro porque una de ellas se enfermó y su compañera decidió no asistir. Si bien intenté buscar alternativas para encontrarnos en otros momentos, no fue posible. Pero nos cruzamos en el patio, en los pasillos, cuando entro a la sala a jugar, o en algún otro espacio informal. Cada vez que me ven se quejan, porque, dice Catalina, "Pablo está mal. Llora todo el día y por eso está afuera de la sala con una de nosotras. El otro día me pegó y arañó. Nos preocupa. No importa qué digamos, nada lo calma. Ya todos se adaptaron, pero él no, hay que volver a citar a la familia", dice Catalina. Y Laura continúa: "Nosotras sabemos por otro lado que en la casa está mal, hay alguien de acá que los conoce. Pablo se pone muy violento, agarra cuchillos, tiene unos manejos terribles. Me parece que lo quieren medicar".

Me resulta muy difícil poder retomar algo de esto "de pasillo". ¿Cómo hacer para ponerlo a trabajar si las maestras no concurren al espacio de supervisión? ¿Cómo implicar a las docentes cuando no hay demanda? ¿Es necesario conocer la situación familiar de Pablo para pensar estrategias en la escuela? ¿Las condiciones del recibimiento acaso no requieren poner en juego cierta ignorancia, en relación a los lazos familiares como condición para la creación de nuevos lugares para el sujeto?

Desarrollo

Primero: revisar la propia posición

Tomo estas preguntas como disparadores que me permiten detenerme a pensar la escena, sostenida por la intención de poner a jugar "la mirada del artista" en la escuela. Así es que empiezo a pensar que las condiciones del recibimiento no suceden solo en relación a los pequeños sino siempre que se oferta un espacio al otro. Los encuentros con las docentes pueden pensarse en esta línea, ya que más allá de que el lugar físico exista, que las condiciones de su uso estén pautadas de antemano, que yo esté disponible y esperándolas, eso no garantiza que consientan a usar el espacio en los modos propuestos. Se tratará entonces de hacer una construcción conjunta para que aquel se vuelva un lugar que aloje nuestras conversaciones. En este punto de anclaje, además, identifico cierta rigidez en relación a la forma en que entiendo el uso del tiempo y del espacio en la escuela. Quizás se trate de reinventar la manera de pensar las nociones de adentro-afuera, para poder alojar. ¿Habrá alguna manera de re-imaginar estas categorías en la escuela? Lo pienso en dos vertientes: que Pablo esté por fuera de la sala, ¿es necesariamente que queda por afuera? Por otro lado, sobre los encuentros con las docentes, ¿solo en ese interior se puede construir un caso? Si la construcción del caso se enlaza a una narración, ¿ese texto no se puede crear con retazos de pasillo, de patio o de alguna escena en la sala?

Agarrada a mi intención de "hablar en los espacios pautados", dispositivo de trabajo que le hace lugar a la conversación con docentes, pierdo la posibilidad de ubicar que en la queja hay una potencial demanda. Mis respuestas hasta el momento, como escucharlas, guardar silencio, y remitirlas a los espacios mensuales, me alejaban de construirla. Pensando en la lógica del llamado en mi relación con las maestras, cuando yo interpreto que no hay demanda, estoy dejando la escena en la dimensión del "grito". Si es el Otro el que convierte el grito en llamado, quizás puedo empezar a "leer" como tal a esos decires que las maestras me cuentan "de pasillo". ¿Cómo habilitar algo de esto en la cotidianidad escolar?

Acepto "de pasillo", espacio exterior al de las supervisiones, retomar "su preocupación" y alojarla. Les digo que a mí también me ocupa y que quizás tengamos que pensar juntas algunas ideas de qué podría estar pasándole a Pablo. Que cuando hay un niño que llora toda la jornada, angustia y genera impotencia. Busco con esta intervención ubicar ciertas coordenadas de lo que puede estar ocurriendo y las invito a construir algún saber que nos implique.

Segundo: construir hipótesis del caso

En este devenir, comienzo a armar algunas hipótesis sobre qué podría sucederle a Pablo.

En principio, historizo. Pablo concurre al jardín desde sala de 2. Cada año las adaptaciones han sido complejas. El tiempo de recibimiento-separación no parece resultarle sencillo. Llora, nada lo calma, no puede jugar. Las estrategias que han sido implementadas, en general, tratan de responder a sus pedidos concretos. En las entrevistas mantenidas anteriormente y este año con la mamá y el papá emergen modalidades de vínculo en los que Pablo se ubica: "es violento", "ejerce violencia de género conmigo y la hermana", "el otro día agarró un cuchillo", "no sabemos qué hacer con él, hicimos una consulta psiquiátrica para medicarlo. Aunque ustedes no nos crean, porque es un manipulador". ¿Para qué escuchamos a la familia? Pretender cambiar la modalidad familiar nos dejaría en la impotencia, aunque esto no implica dejar de apostar a un trabajo que produzca algún movimiento. Escucharla nos permite ubicar puntos de identificación a los lazos familiares, y desde allí pensar, una vez halladas esas coordenadas, de qué relaciones necesita separarse el niño. Pablo está ligado a sus Otros de referencia a través de estos lugares de reconocimiento que, aunque son dolorosos, son preferibles a la nada. La escuela entonces puede pensarse como una oportunidad para ofrecer algo distinto que opere como separación.

Inmerso en un llanto desconsolado, reclama: "me dijeron que me voy a mi casa", "mi papá me dijo que no me quedo", "quiero ir a ver a Mía (hermana de sala de 2)". Siempre hay una maestra con él dando vueltas por la escuela. Cuando vuelven a la sala insiste con algún pedido mientras llora: pide irse a casa, llevarse el cancionero, no tener su mochila en la escuela, ver a la hermana, entre otras cosas. Cuando se accede, sigue llorando. Todo el mundo termina desconcertado, sin saber qué más ofrecer. A veces pega a la docente que "le pone un límite": "Basta", "Ya te dijimos que ahora no podés ir a ver a tu hermana, ya fuiste dos veces", "Te explicamos que hoy no se llevan el cancionero, es mañana".

¿Qué se repite en estas escenas desbordantes? Pablo no puede jugar. Llora, deambula de la mano o a upa de una maestra, pega. Hace pedidos que, cuando le son concedidos, no lo calman. Otras veces pide algo que es imposible, como retirarse de la escuela en ese momento. Despierta en los adultos a cargo una sensación de desconcierto —en la que me incluyo—, que retomando a Flavia Terigi (2018), puede pensarse como respuesta a un ideal de "desarrollo esperable" de un sujeto en determinados tiempos, en este caso, durante el período de recibimiento, producto de la operación de naturalización con la que se instalan determinadas prácticas normalizadoras de la infancia. La presentación subjetiva de Pablo resulta inhabitual, las estrategias y la experiencia de las docentes en este caso no alcanzan, se requiere pensar o encontrar otras intervenciones.

Empiezo a prestarle atención a la forma que toman sus dichos, al lugar desde el que enuncia: "me dijo que…" "creeme". "¿No es verdad que… (me voy ahora/ me voy a ver a mi hermana/ me llevo el cancionero hoy)?". Todos decires que llevan a aclarar: "No, yo estaba cuando tu papá te dijo tal otra cosa", "No, ya te dijimos que hoy no es el día que se llevan el cancionero". Las maestras dicen que "miente o inventa", y por ello buscan enfrentarlo con lo que consideran que es "la verdad", que sería la palabra del adulto. Pero eso no lo apacigua. Alienado en los significantes "violento, manipulador y mentiroso" se ve dificultado el proceso de separación, la posibilidad de inventar algo con ellos, de hacerse un buen lugar, de reconocerse en nuevas cadenas significantes. ¿Podría pensarse que en esta forma que toma su decir aparece Pablo?

A partir de esta pregunta, las hipótesis que construyo son las siguientes: lo que siempre se pone en cuestión a través de "sus inventos, manipulaciones y mentiras" es la palabra del adulto, que nunca es lo que es. Entonces, ese desconcierto que él genera, parece ser en el que él está inmerso al no encontrar adultos confiables. No hay garantías ni adultos previsibles. Lo que se dice puede no ser. Pide que le creamos. ¿Esas "mentiras", acaso no cuentan su verdad? ¿Cómo podemos acompañarlo en el camino del armado de la ficción que necesita en este tiempo constitutivo?

A su vez, pienso a la "violencia" como la forma en que se manifiesta el despedazamiento del yo ante el desencuentro con el semejante y ante el desamparo en el que se encuentra frente adultos que no nos volvemos confiables.

Tercero: ¿de qué manera la emergencia singular puede tener una trama en lo colectivo?

Comparto estas hipótesis con las docentes cuando nos "encontramos en el patio", diciendo que me quedé pensando desde la "última charla en el pasillo". Luego, voy con ellas a la sala. En este caso, Pablo sigue llorando porque quiere llevarse el cancionero y no es el día "que corresponde". Le ofrezco ir a mi oficina a poner un cartel recordatorio, "para que seguro nos acordemos de que mañana te lo llevás". No respondo a su pedido, pero lo alojo con una intervención sostenida en las hipótesis construidas. Accede, detiene su llanto y viene conmigo. Hacemos el cartel. Casualmente suena el teléfono. Pablo pregunta: "¿es una alarma?" Tomo su dicho. Hago lugar al imprevisto. Improviso. Le propongo que además del cartel yo puedo poner una alarma en mi celular. Busco

una terceridad como garantía de la palabra. Volvemos a la sala. Repite a cada rato sin llorar, "¿sonó la alarma?". Sus compañeros preguntan por esto. Les contamos, incluyo a las maestras. Durante un tiempo insiste con esta pregunta, cada vez con menos frecuencia. Sus pares son quienes le responden cuándo va a sonar. A su vez, las docentes deciden sostener el "no" ante sus otros pedidos. Ellas lo nombran como "poner límites". Yo entiendo que esta actitud sostenida en el tiempo, las vuelve previsibles para él, quien ya no llora tanto. Es preferible que se equivoquen con alguna decisión pero que se muestren consistentes, a estar en una posición de perplejidad ante las cambiantes demandas del niño. Podría pensarse que estas estrategias, invenciones que pusimos en marcha, son como una obra de arte en la que el creador y el espectador pueden no interpretar del mismo modo. Y quizás eso es lo que las haga tan interesantes, ya que deja lugar a la subjetividad y a la posibilidad de seguir conversando.

Pablo empieza a esbozar momentos de juego. Hace construcciones y muestra placer al desarmarlas. Acompañado por adultos, juega repetidas veces a que "se inunda la escuela" y él salva a todos. El juego es el modo en que un niño habita el mundo, es donde los tres registros, simbólico, imaginario y real pueden anudarse. Es el lugar donde podrá consolidar su yo, constituir al semejante y hacerse de un cuerpo.

La alarma vino a operar como esa terceridad que le permite soportar el tiempo entre demandas, viene a establecer las coordenadas de una pausa. Un soporte a lo inconsistente de la palabra del adulto que lo dejaba con un yo desarmado, inundado por lo pulsional. La psicoanalista Colette Soler dice que el trauma infantil es "benéfico", ya que, por más que sea muy doloroso, tiene efectos de separación del Otro parental, y así se produce una discontinuidad en la que aparece una palabra, un gesto, un cuento, un juego… y por qué no, sonidos que pueden transformarse en "alarmas recordatorias". Paulatinamente, la sala comienza a ser un espacio habitable para Pablo. Sostenido en el guion ficcional que le ofrecemos los adultos, va construyendo un saber en el que soportarse, a partir del cual relacionarse con los otros, con los objetos del Jardín y con los que trae de casa.

Conclusiones

Las múltiples transferencias en juego, con el niño y las docentes, ponen de relieve el concepto de hospitalidad presentado por Cecilia Balbi y Laura Serravalle en "La estructura de la palabra en psicoanálisis" (2018):

> ¿Cómo hacer lugar a aquello que por inesperado no se lo esperaba en ningún lugar? Ahí debemos sostener la pregunta por la hospitalidad (…) La llegada a un sitio nuevo, así como el recibimiento, es a producir. No va de suyo, no es algo dado porque estén pensadas las condiciones de recibimiento, que el alojamiento ocurra.

Se trata entonces de hacerle lugar a los tropiezos y contingencias, de estar dispuestos a recibir y repensar aquello que no se esperaba recibir. Hacer la escuela desde "la mirada del artista", buscar alternativas a los órdenes establecidos. Se trata de alojar los modos de cada sujeto de habitar un espacio, sin poner como condición que se acomoden a lo propuesto o la extinción de sus manifestaciones. Para ello, a veces, hay que inventar nuevas reglas que garanticen que nadie quede fuera de juego, buscar las formas.

En el devenir del tiempo, las maestras comenzaron a concurrir a los espacios de conversación, y en las jornadas de capacitación docente de la escuela que se hacen a mediados del mes de julio presentamos en conjunto un relato de experiencias docentes sobre "convivir en la escuela".

Para finalizar, me gustaría nombrar que "la mirada del artista" implica ubicar que en lo disruptivo a veces también está lo bello o deseado, ya que crea lugares de posibilidad. Los artistas de la pintura y de la música sostienen que la forma es portadora de belleza. A la forma hay que dibujarla, componerla, construirla activamente. Desde esta perspectiva, es la dinámica que hace a la forma, la que recrea los contenidos del mensaje. "La mirada del artista", entonces, se puede pensar como una forma, como un modo de cernir un funcionamiento soportado en determinadas lógicas, que invita a desamarrar la escuela de sus orígenes ligados al disciplinamiento, al control social y a la normalización. Invita a reinventarla.

Referencias Bibliográficas:

Brignoni, Susana (2008). Reflexiones sobre el tiempo. NOVDS XXVI.
L´aperiodic Virtual de la Secció Clínica de Barcelona.

Balbi, Cecilia y Serravalle, Laura (2018). "La estructura de la palabra en psicoanálisis". Clase 2, Seminario 1.
Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, FLACSO, Argentina.

Incidencias tumultuosas de un “decir ruidoso”

Flavia Canale, Georgina Garbellini

Resumen

Ante ciertas formas de presentación de algunos niños, generalmente con despliegues disruptivos a nivel conductual, nos proponemos en este escrito analizar las causas de la desorientación y el rechazo que estos producen en quienes tienen la tarea de llevar adelante su formación educativa en el ámbito de las instituciones escolares.

Más allá de lo obviamente dificultoso, interrumpido y molesto que resulta llevar adelante una clase o una actividad con alguno de estos niños dentro del aula, queremos ubicar las variables que intervienen en la respuesta resistencial que generan en los adultos a cargo, teniendo en cuenta que la solución que emerge, la mayoría de las veces, es la “invitación” a continuar sus estudios en otro lado…no ahí. Consideramos que la reflexión acerca de las coordenadas de lectura de los factores intervinientes nos va a permitir arribar a lo posible para estos niños y para la atmósfera de la convivencia áulica, con algunas soluciones diferentes al “fuera”.

A modo de ejemplo, tomaremos una viñeta clínica de un niño, para seguir de cerca los avatares por los cuales transita su escolaridad, considerando que esta forma particular es a la que se ven expuestos muchos niños, niñas y adolescentes por su dificultad para acceder a los lazos de una manera más tranquila, dócil y llevadera para todos.

Desarrollo

Ante ciertas formas de presentación de algunos niños, generalmente con despliegues disruptivos a nivel conductual, nos proponemos en este escrito analizar las causas de la desorientación y el rechazo que estos producen en quienes tienen la tarea de llevar adelante su formación educativa en el ámbito de las instituciones escolares.

Más allá de lo obviamente dificultoso, interrumpido y molesto que resulta llevar adelante una clase o una actividad con alguno de estos niños dentro del aula, queremos ubicar las variables que intervienen en la respuesta resistencial que generan en los adultos a cargo, teniendo en cuenta que la solución que emerge, la mayoría de las veces, es la “invitación” a continuar sus estudios en otro lado…no ahí.

Consideramos que la reflexión acerca de las coordenadas de lectura de los factores intervinientes nos va a permitir arribar a lo posible para estos niños y para la atmósfera de la convivencia áulica, con algunas soluciones diferentes al “fuera”.

A modo de ejemplo, tomaremos una viñeta clínica de un niño, para seguir de cerca los avatares por los cuales transita su escolaridad, considerando que esta forma particular es a la que se ven expuestos muchos niños, niñas y adolescentes por su dificultad para acceder a los lazos de una manera más tranquila, dócil y llevadera para todos.

Quienes nos desempeñamos en ámbitos educativos o de alguna manera estamos en relación con instituciones escolares, observamos, cada vez con mayor frecuencia, niños que se presentan ante el otro, los otros, con manifestaciones conductuales que parecieran dejar en jaque nuestra posición como adultos. Niños con actitudes disruptivas, intempestuosas, que no paran, que no se dejan tocar por la palabra, que no saben hacer con las fallas, interpelando con estas modalidades nuestro lugar como adultos. Estos “niños amos” como los nombra Adela Fryd (2018), se presentan con una “máscara”, aparentando no necesitar nada del adulto, resistiéndose a entrar en el circuito trazado por la demanda al Otro. No pueden ceder nada para estar en la cultura. Se escucha a docentes, directivos, padres, terapeutas, quejándose y quedándose sin recursos para enlazar a ese niño, desistiendo de la tarea y reproduciendo así un trayecto interminable e imparable, que refuerza cada vez más ese síntoma en el niño.

Tomemos una viñeta que nos va a permitir pensar y ejemplificar estas coordenadas de lectura y movimientos posibles.

Camilo es un nene de 9 años, está en 3° grado y este es su tercer colegio, rumbo al cuarto (grado y colegio).

Tiene un rasgo que es el que complica que se pueda acceder a ver en él a un niño que la pasa mal, que padece. Camilo disimula su dificultad, la de ser “uno entre varios”, uno más, haciéndose el canchero, el que se las sabe todas, y se cree autorizado, desde esta posición, a cuestionar a los adultos, maestras, director, etc., a quienes les

habla como un par y no obedece ninguna de sus directivas o pedidos. O hace lo contrario a lo esperado, dando cuenta de esta forma, que entendió perfectamente la consigna.

Por otro lado, si algo le resulta difícil a nivel académico, de aprendizaje, como llevar adelante un proceso con pasos a desarrollar, o si algo le cuesta entender, se pone a molestar, a interrumpir lo que otros están haciendo... ¡jode! Y así, algunas otras cosas más del estilo.

Los interrogantes y comentarios que suele despertar este niño —o algunos otros que se presentan de este modo— en los docentes, directivos, etc., son, por ejemplo: "¿Qué tiene este nene?", como si se refirieran a algún demonio que pudiera estar habitándolo. Suelen tenerle miedo antes de conocerlo mejor. Dicen: "De la nada irrumpe con actos bruscos", "Interrumpe, no puede aguantarse", "No respeta nada ni a nadie", "Hace lo que quiere y cuando quiere y eso en la escuela no se puede", "Le faltan límites, ¿qué pasa en la casa?", "No valora el trabajo de los demás niños", "Dice palabras horribles, malas palabras que ¿de dónde las sacará?" Y así más…

En primer lugar, nos parece de una gran utilidad analizar los fundamentos y supuestos que encierran cada una de este tipo de frases, que dan cuenta de lo intolerable que su presencia genera, y de lo aliviante que resulta si "ese niño" deja de ser alumno de la clase y de esa escuela. Los supuestos son múltiples; podemos acá ubicar algunos, que, a nuestro juicio, son los principales.

A nivel de los ideales, podemos considerar como esenciales, primero, el ideal que supone a todo niño como alguien puro, inocente, solo motivado por buenas intenciones, con lo cual un niño así, como Camilo, rápidamente cae al lugar de "niño malo". Y los demás niños quedan ubicados como "objetos/ víctimas" de las acciones del "descarriado".

Por otro lado, están los ideales que atraviesan y comandan la modalidad de funcionamiento de una institución escolar, cada una con su particularidad. Algunos de estos son: la solidaridad, el respeto por los valores, la amistad, el compañerismo, la ayuda al más débil, el respeto por la libertad de cada uno, el valor por los esfuerzos y la recompensa de los buenos actos, etc. Todos supuestos cargados de valores morales y de un "deber ser", siempre superyoicos, de los cuales se desprenden los consecuentes juicios de valor y la condena pertinente ante los desvíos.

Y, por último, es posible (por algunas reuniones en donde se pudo acceder a la charla con la maestra del niño en cuestión), detectar eso que estos niños suelen tocar de la subjetividad de esa maestra o de ese docente. Muchos de estos niños —no todos, por supuesto— "saben" cómo hacerse rechazar, con lo cual tienen la sutil habilidad de captar ese detalle que lo vuelve insoportable para esa maestra o directivo. Por supuesto, nos referimos a niños neuróticos con esta difícil posición subjetiva.

Los ideales tienen estrecha relación con la pregunta por la pretensión.

Al decir de Laura Kiel, es necesario trazar las coordenadas de la pretensión. ¿Qué pretende esa escuela? ¿Qué pretende esa maestra? ¿Qué se pretende de los niños? Y expresa, como algo fundamental, hacer lugar a lo que falla, a la imposibilidad de pretenderlo todo (Laura Kiel, comunicación en el marco del curso El Maestro Integrador, Fundación Causa Clínica, 24/02/2015). …Y los ideales suponen un todo, un "sin fallas", la perfección… y a aquel que no deja de mostrarse en total discordancia y desarmonía con el ideal pretendido, no va a poder acceder así a un lugar dentro de la trama de los vínculos.

Por eso, las frases de los adultos que mencionamos antes no hacen más que acentuar y reforzar el modo de presentación de ese niño, ya que, lejos de lograr que vaya haciendo concesiones, lo empujan cada vez más allí, en el feroz nombre de lo fuertemente esperado o de lo que no se le perdona.

Antes de volver a Camilo, es muy importante, según nuestro parecer, hacer una fuerte revisión de aquello que como adultos está obstaculizando y condicionando nuestra lectura de lo que ese niño necesita.

Es muy necesario no dejar de ver que se trata de un niño con dificultades, que la pasa mal y que presenta, como vimos, un modo tumultuoso de solicitar la presencia de un adulto que lo acompañe en su crecimiento y en sus aprendizajes a lo largo de su vida. Un dato curioso —y no menor— es que se queda allí, donde están todos, para "hacer de las suyas". Es una demanda que a modo de acting out, llama a la presencia del Otro. Eso es lo paradójico de esta posición, se muestra no necesitando a nadie de un modo nada silencioso y necesitándolo más que ninguno (o igual que cada quien).

Volviendo a nuestro caso, más allá de las diferentes escuelas, Camilo no ha dejado de hacer cambios. En cada institución y dado que tenía que transitar el año en curso, se pudo trabajar en equipo y ubicar detalles de las

diferentes situaciones y episodios. Al ver cada escena con detenimiento, se pudo ubicar que no es todo lo mismo. Pudimos conocerlo mejor y contextualizar en una lógica sus modos de actuar. Por ejemplo:

Es muy curioso, y sale sin detenerse cuando escucha algo que despierta su atención.

Le da vergüenza actuar y que lo miren, por eso hace pavadas y ridiculiza la actividad.

Se siente bien haciendo reír a sus compañeros.

Se siente mal cuando algo no le sale, se angustia.

Asumió que le cuesta tener paciencia.

Es muy dulce, y cuando accede a dejarse acompañar se afloja.

Se nota que está atento a detalles de lo que al otro le hace bien, así cuando se alivia al acceder a dejarse sujetar, le hace alguna atención al otro, un comentario, un regalo, etc.

Actualmente ha ido cediendo en muchas de sus actitudes anteriormente descriptas; solicita más directamente la presencia de un adulto para resolver alguna dificultad, y no recurre a la modalidad defensiva (el velar lo que siente), con lo cual se deja ver angustiado, llora. Puede también hacer caso a alguna indicación de algún adulto, o tolera que le den una lección por lo que hizo, sin incluso poner cara de "qué pelotudo", para no perderse el recreo o alguna actividad que le interesa.

A modo de conclusión solo nos resta decir, después de nuestro recorrido, que para nada hay soluciones generales, ni recetas magistrales. Que, lejos de pensar como solución ante esta compleja posición que presentan estos niños, una modalidad diferente a la asistencia a la escuela, el ámbito de la escuela, se presenta como el adecuado. Justamente la escuela es la institución que permite, de manera privilegiada, hacer lugar a muchas concesiones, con el consecuente recupero para cada niño. Y, con los adultos que la conforman y la hacen funcionar, es posible para el niño hacer este proceso esencial para su vida.

Por último, consideramos que es fundamental la ética de una orientación que se sostenga en una afinada lectura de la demanda y saber maniobrar con esta. Por supuesto, de fácil y simple no tiene nada, pero lo complejo y lo fallado hace a lo inherente del ser humano, y ante eso jamás retrocederemos.

Referencias Bibliográficas:

Fryd, Adela (2018). Los niños amos. Buenos Aires: Grama Ediciones

La institución como dialéctica: una clave de lectura posible acerca del programa institucional escolar en el contexto del declive de la institución

Gabriel Alejandro Paz

Resumen

En el presente texto nos proponemos delinear una clave de lectura que nos permita abordar el programa institucional escolar en su conjunto. Partimos de una afirmación: en la actualidad, el malestar en las instituciones se encuentra ligado mucho más a la impotencia que a tener que asumir el costo de lo que se debe realizar.

La clave de lectura que proponemos se nutre de las herramientas teóricas con las que René Lourau (1988, 2008) desarrolló y consolidó el campo de la psicosociología. Estas herramientas permiten, más allá de la singularidad de cada institución educativa, identificar modos de ser que les son comunes. Esta tensión entre lo situacional —aquello que solo es pertinente para una institución en particular y por lo tanto es intransferible a otra— y la posibilidad de construir un corpus sistemático para comprender los procesos que se dan a nivel de las instituciones es uno de los desafíos más interesantes que tenemos por delante; la forma en que lo resolvamos tendrá efectos concretos en las posibilidades de intervención institucional.

Introducción

El presente artículo propone iniciar un diálogo en relación a lo que denominamos una clave de lectura, y que es producto del trabajo y de la reflexión cotidiana en y con las instituciones educativas. Desde nuestra perspectiva, una clave de lectura no solo busca producir clasificaciones (ordenar lo existente), sino que además intenta promover la discusión con los propios actores, en relación a sus agenciamientos institucionales, al malestar que perciben y a las estrategias a las que apelan para enfrentarlo. La clave de lectura que proponemos se nutre de las herramientas teóricas con las que René Lourau (1988, 2008) desarrolló y consolidó el campo de la psicosociología. Estas herramientas permiten, más allá de la singularidad de cada institución educativa, identificar modos de ser que les son comunes y que indican que lo está en cuestión es el programa institucional (Dubet, 2013) escolar en su conjunto.

La clave de lectura que proponemos no es sustancial, sino que intenta cifrar el momento histórico particular en que nos toca intervenir. Por esto, y en sentido estricto, afirmamos que no hay pensamiento crítico sino lecturas y prácticas que inician un derrotero o consolidan un propósito. Esta tensión entre lo situacional—aquello que solo es pertinente para una institución en particular y por lo tanto es intransferible a otra— y la posibilidad de construir un corpus sistemático para comprender los procesos que se dan a nivel de las instituciones es uno de los desafíos más interesantes que tenemos por delante; la forma en que lo resolvamos tendrá efectos concretos en las metodologías de intervención en las instituciones. Por nuestra parte, estamos abocados a que la perspectiva institucional, además de intervenir en situaciones puntuales, pueda incorporarse al diseño de las políticas públicas educativas.

El texto que presentamos se organiza de la siguiente manera: inicialmente, vamos a preguntarnos por el malestar actual en las instituciones educativas, que, en nuestra perspectiva, se encuentra asociado a la impotencia mucho más que a los efectos de sostener un modo canónico de accionar. En segundo lugar, vamos a dedicarnos a exponer algunas de las herramientas conceptuales con las que Lourau define institución y las dimensiones de la intervención en ella. Por último, una vez expuestos los elementos que hacen a la clave de lectura, vamos a utilizarla para visualizar nuevas posibilidades respecto del contexto en el que nos toca intervenir.

Desarrollo

¿Malestar De La Impotencia?

Partamos de una afirmación: contra lo que plantea el pensamiento crítico respecto de la escuela, el malestar actual en las instituciones educativas se encuentra ligado mucho más a la impotencia —percibida como fracaso, amenaza o sentimiento de catástrofe— que a tener que asumir el costo de lo que se debe realizar (pero que puede ser tramitado positivamente como virtud y carácter): hacer algo porque está bien; sostener una posición más allá de las circunstancias.

En el nivel primario, el fracaso se hace sentir en las crecientes dificultades para lograr incorporar a los niños a la lectoescritura; la amenaza, cada vez que hay que reunirse con un padre, y la catástrofe, en la posibilidad constante de la judicialización. En todas estas situaciones, la capacidad de agencia se ve reducida y la institución se siente objeto de fuerzas que no controla. Dos modos de acción se ponen en marcha frente al sentimiento de amenaza. La primera es no hacer: no se realizan salidas educativas (o se restringen al mínimo), no se enseñan ciertos ejercicios en gimnasia porque requieren del contacto físico del docente con el niño, se prescinde de ciertos contenidos para evitar posibles consecuencias en las trayectorias educativas. La segunda es, a la inversa, la sobrerreacción: llamar a la ambulancia ante cualquier golpe de un niño, hacer constar cualquier eventualidad en acta. En última instancia, estas situaciones remiten a la dificultad de disponer en términos institucionales el vínculo con otros. Con un agravante: la existencia de instituciones que —en apariencia o como verdad incuestionable para el sentido común— no dejan de expandir su potencia comunicacional, informacional y de consumo. Nuestro presente se caracteriza entonces por una dualidad (¿complementaria, disyuntiva, inclusiva?) entre el programa institucional y el tecnológico.

La clave de lectura a la que nos referimos no se limita solo a lo conceptual, sino que involucra aspectos éticos y políticos, en la medida en que se ponen en discusión las decisiones sobre los acuerdos convivenciales y sobre las agencias institucionales. La pregunta crucial del programa institucional en la actualidad es por lo instituyente (en la medida en que lo instituido está cuestionado per se). Si lo instituido se modifica solo, ¿qué es lo que hay que modificar o transgredir? La pregunta por lo instituyente al interior del programa institucional no puede ignorar la referencia respecto del programa tecnológico. Este resulta una máquina que se enuncia como si fuese un movimiento de transformación permanente, que no requiere para su despliegue de un sujeto político que lo signifique, de un universal que lo oriente, o de un deseo que se sustraiga de la expansión cuantitativa.

Dialéctica, institucionalización y segmentaridad en Lourau

El camino elegido por Lourau para definir institución busca dejar atrás las concepciones objetivistas y funcionalistas. Para Lourau (1988), la objetividad que deriva de esas concepciones no es más que una ficción que intenta totalizar lo que en realidad es una dialéctica que se despliega en tres momentos. El primero es el de la universalidad: unidad positiva del concepto. Toda institución está constituida en parte por un conjunto de representaciones que mantienen una autonomía relativa respecto de la contingencia de las prácticas. No dejamos de creer en San Cayetano si no conseguimos trabajo, en la educación si un alumno repite un grado, en la familia, aunque observemos configuraciones que ponen en cuestión el modelo nuclear. Para Lourau, el momento de la universalidad es el del hecho social, el de la ideología, el de lo instituido. El segundo momento es el de la particularidad: el momento del acontecimiento, de lo imaginario, de lo instituyente. Este expresa "la negatividad del momento universal" (Lourau, 1988, p.10). Pero esta negatividad opera en dos sentidos. Por un lado, lo particular no puede sino negativizar el momento de la unidad conceptual: toda práctica efectiva va a realizar siempre de manera parcial al universal. Por otro, esa negatividad puede tornarse absoluta, en la medida en que una institución puede revelarse de forma explícita respecto de su concepto; respecto de la función privilegiada que le ha sido asignada por la estructura social: la desmanicomialización de los neuropsiquiátricos, la eutanasia en los hospitales, ¿la integración y la no gradualidad en la escuela? Si la primera negatividad es inevitable, ontológica (y permite pensar a la institución como un proceso negativo y nunca acabado), la segunda implica la puesta en acto de un para sí (Lourau, 1988). El tercer momento es el de la singularidad. Estamos en el nivel de la norma, de la función y de la organización del trabajo; se trata en última instancia de la aspiración a la totalización que, para Lourau, expresa el momento de la unidad negativa: "resultante de la acción de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal" (1988, p.10) —y también sobre las dinámicas instituyentes del momento particular—.

La institucionalización (que Lourau ubica en el momento de la singularidad) tiene, así como el yo, la tarea de arbitrar entre los universales, los atravesamientos provenientes del orden social y los movimientos instituyentes para mantener a la institución funcionando: "Políticamente la institucionalización es el contenido del reformismo, opuesto tanto al revolucionarismo de lo instituyente como al conservadurismo de lo instituido" (Lourau, 2008, p.80).

Pero las condiciones históricas presentes nos han vuelto más cautos a la hora de enfatizar el carácter simplemente reformista de la institucionalización. Como mencionamos al comienzo, el programa institucional sufre en la actualidad más por lo que no puede, por impotencia, que por su capacidad de instituir. Una fuerza instituyente que se afirme en el supuesto de que las instituciones disciplinarias solo son fuerzas que se encargan de inscribir el poder normalizador en los cuerpos, estaría interpretando nuestra época desde una posición anacrónica. Es necesario explorar las perspectivas que se abren a partir de concebir a la institucionalización como

una fuerza activa que, por más que busque integrar lo nuevo en el marco de lo instituido, no está por ello exenta de pensamiento y de potencia política.

La dialéctica institucional es genérica, en tanto los tres momentos pueden ser reconocidos en todas las instituciones (aunque adquieran pesos relativos diferentes). Pero a Lourau no solo le interesa definir genéricamente las instituciones, sino también poder intervenir en ellas a partir de comprender cómo se producen los agrupamientos que las conforman. Para Lourau, en la conformación de los agrupamientos intervienen cuatro dimensiones. En primer lugar, todo agrupamiento está atravesado por la ideología que lo objetiviza y lo prescribe: los varones, las mujeres, los jóvenes, los trabajadores, los universitarios, los pobres. La segunda dimensión remite a la norma que toda institución sostiene y que promueve u obstaculiza la conformación de agrupamientos. La tercera refiere al plano irreductible de lo subjetivo entendido como realidad psíquica: las identificaciones primarias, los deseos, las fantasías. Por último, Lourau alude al consenso. Más allá de la prescripción ideológica o normativa, construimos formas consensuadas de estar en común. Si estas formas rompen totalmente con lo instituido, el agrupamiento adquirirá una forma sectaria; si solo reproduce lo instituido, tenderá al grupo objeto.

La segmentaridad designa para Lourau el carácter polisegmentario del que estamos constituidos a partir de la multiplicidad de marcas que son resultado de las cuatro dimensiones a las que hicimos referencia: todos somos –y todo es- polisegmentario. La polisegmentaridad tiene un potencial instituyente, que Lourau denomina transversalidad, y que remite a la multiplicidad de planos en torno de los cuales podemos reunirnos o enfrentarnos. Ahora bien, la transversalidad es un potencial siempre latente en las instituciones, pero del cual los actores pueden no ser conscientes. Lourau denomina distancia institucional al momento en el que los actores son conscientes de las múltiples formas en que pueden agruparse y organizarse. Finalmente, la implicación institucional remite a la modificación efectiva de las prácticas institucionales.

A modo de conclusión

Hasta aquí hemos afirmado que el malestar en las instituciones educativas hay que comprenderlo como efecto de la impotencia (mucho más que como producto de la aplicación disciplinaria del poder sobre los cuerpos). La dificultad de afirmarse en la potencia de un hacer no es patrimonio exclusivo de un establecimiento educativo, sino que se presenta como un rasgo general de época. Asimismo, expusimos las herramientas teóricas con las que Lourau define institución, ubicando lo instituyente como parte de la dialéctica institucional, y resaltando el potencial de la segmentaridad en los procesos de transformación. Nos vamos a dedicar brevemente ahora a incorporar estas herramientas como clave de lectura y a desplegar sus posibilidades.

La dialéctica institucional es genérica: no está pensada para ser aplicada a un tipo de institución en particular, ni a un momento histórico determinado. Sin embargo, permite identificar y analizar formas epocales típicas en el funcionamiento de las instituciones. Con las salvedades del caso, así como la histeria de conversión y la neurosis obsesiva eran los cuadros clínicos prototípicos de la sociedad victoriana, la crisis de angustia, los ataques de pánico y los trastornos alimenticios, caracterizan el padecimiento psíquico (de orden narcisista) de nuestra época.

Como expresa un chiste que los docentes cuentan frecuentemente: si es menester resucitar a alguien que vivió en el siglo XIX hay que hacerlo en una escuela, porque al volver a la vida no va a notar la diferencia con el mundo en que vivió (lo que va a evitar que se infarte y muera nuevamente). La perspectiva dialéctica permite comprender por qué una institución puede modificar cualitativamente su funcionamiento, sin alterar de manera sustancial los aspectos organizacionales. O a la inversa, tal la tesis de Dubet (2013, p. 31), el incremento y la complejidad de las organizaciones forman parte del debilitamiento de las instituciones.

La perspectiva dialéctica complejiza, por un lado, el abordaje organizacional centrado en la suma cero de la eficacia y de la eficiencia. Por otro, enriquece —al tiempo en que cuestiona— la hegemonía de la escena edípica en la comprensión de los procesos institucionales, en la que todo jefe o todo liderazgo remiten a lo paterno, y por tanto resultan iatrogénicos para el despliegue de la transversalidad. O a la inversa: toda transversalidad resulta buena, mientras que toda verticalidad es mala. Sostenemos: depende de las condiciones de época (además de la historia y de las circunstancias por las que esté transcurriendo una institución). Si sostenemos la determinación de la escena primaria en los vínculos institucionales estamos obligados a mantener un encuadre de intervención que atienda a cada establecimiento en concreto (escolar en nuestro caso). Sin menospreciar esta escala, nos parece imprescindible poder abocarnos al programa institucional en su conjunto, lo que nos lleva directamente de la comprensión de la dialéctica institucional característica de nuestra época al diseño de las políticas públicas.

Originalmente, el programa institucional se afirmó, o bien a partir de ignorar el momento particular —lo instituyente—

cuando sus efectos no cuestionaban de manera frontal el orden instituido, o cuando esas prácticas, si bien cuestionaban lo instituido, no exigían ser legítimas: los hijos naturales, las y los amantes, las familias paralelas, son tolerados en tanto se mantengan en la penumbra. O, de modo predominante, en la ininterrumpida tarea disciplinaria de producir modos de ser específicos, de reinsertar a los descarriados y, excepcionalmente, de suprimirlos. El programa institucional presupuso que la segmentaridad institucional podía —debía— coincidir con la prescripta por la ideológica: el momento de la universalidad coincide entonces con el de la singularidad. Y en tal caso, los desajustes que se presenten serán leídos en clave organizacional: en el rediseño de los procedimientos y de las normativas.

Actualmente, la dialéctica propia del programa institucional se ve modificada cualitativamente. La institución se ve en la obligación de alojar lo particular, en tanto lo particular resulta axiomáticamente legítimo. Para el imaginario social contemporáneo, todo modo de ser, toda forma de vinculación tiene derecho de ser reconocida como legítima. La negatividad se desplazó del plano de lo particular (de las formas de ser en el aquí y ahora) al universal y a la organización. Las formas particulares de ser no se tienen que adaptar a las regulaciones institucionales, sino que son estas las que se tienen que adaptar para alojar a aquellas. Podemos decir que la segmentaridad reclama derechos legítimos. Pero como la segmentaridad es inagotable, los derechos también tienden a serlo. Los derechos operan institucionalmente en dos direcciones. Por un lado, su apelación desde el registro segmentario legitima todo modo de ser como institucional (en el sentido en que reclama ser legítimamente alojado). La maestra debe estar atenta a la trayectoria y las posibilidades de cada niño, el cuestionamiento a las escuelas especiales indica que de manera creciente todos los niños deberán ser alojados en la escuela "común", la elaboración conjunta de códigos de convivencia son demostrativos de la legitimidad que ha adquirido lo particular. Pero, además, la legitimidad de la segmentaridad por vía de los derechos produce un efecto singular: cualquier operatoria sobre otro es potencialmente violatoria de un derecho en la medida en que cuestiona un modo de ser segmentario que no puede ser sino legítimo. Se percibe que la impotencia no es tanto una decisión de los actores, sino efecto de una dialéctica (un modo de operar sobre la negatividad entre lo segmentario y la organización).

Por otro lado, desde lo instituido, los derechos resultan el plano en el que es posible congregar —imaginariamente—, lo que no deja de estar profundamente atomizado: todos tenemos derechos (de afirmar legítimamente nuestra segmentaridad, valdría agregar). Los derechos "articulan" lo universal con lo particular. Es necesario problematizar las ecuaciones críticas —más derechos igual a más cuidado; transversalidad mejor que verticalidad— y reconsiderar las posibilidades de agenciamiento en un contexto en el que predomina un sentimiento de amenaza y cuestionamiento.

Una aclaración. La clave de lectura que hemos expuesto no es un ejercicio nostálgico en el que se anhela el regreso al programa institucional (por oposición a la crisis de valores propia de los tiempos en que vivimos). Intentamos describir de la forma más clara posible lo que entendemos son dos formas muy diferentes de dialéctica institucional. La escuela actual no es la misma que la de hace unas décadas atrás, no solo porque se haya modificado la currícula o porque se hayan incorporado dispositivos tecnológicos, sino porque el vínculo con el otro se ha transformado de manera decisiva. Sería una desmesura de nuestra parte ponernos a decir qué es lo que hay que hacer; lo que sí sostenemos es la necesidad de construir, desde la perspectiva institucional, herramientas teóricas y de intervención que permitan leer el programa institucional en su conjunto.

Referencias Bibliográficas:

Deleuze, G. (1996). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En Conversaciones (pp. 277-286). Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, G.; Guattari, F. (1997). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-textos.

Dubet, F. (2013). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.

Freud, S. (2014). El malestar en la cultura. En Obras Completas. Tomo XXI (pp. 65-140). Buenos Aires: Amorrortu.

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

Lourau, R. (2008). El Estado inconsciente. La Plata: Caronte.

Paz, G. (2018). La judicialización del conflicto escolar: ¿un dilema entre la garantía de los derechos y las prácticas del cuidado de otro?, Revista Psicoanálisis, (40)1, 227-248.

La trasmisión resistida y desafiada en las escuelas secundarias rionegrinas

Viviana Noemí Bolletta, Lidia Mónica Cardinale, Nora Liliana Tarruella

Resumen

El presente trabajo se propone comunicar la producción del proyecto de investigación "Condiciones actuales para la transmisión en la escuela secundaria", en el que analizamos cuáles son esas condiciones y ocasiones para que algo del orden de la transmisión tenga lugar hoy en las escuelas. Etimológicamente, la palabra "transmisión" viene del latín transmissio y significa "acción y efecto de enviar de un lado a otro". La revisión bibliográfica del concepto revela su carácter polisémico, así como las disputas que han girado y giran en torno a él en las distintas disciplinas científicas, particularmente en el campo pedagógico, donde ha tenido uno de los mayores desarrollos.

El tema de la transmisión en la escuela ha sido abordado desde diferentes tradiciones disciplinarias: sociólogos (Dubet, 2010), filósofos (Cornu, 2004; Bárcena, 2010; Skliar, 2012), psicoanalistas (Hassoun, 1996; Frigerio, 2010), antropólogos (M. Mead,1977) y pedagogos (Antelo, 2010; Larrosa, 2008; Maschellain y Simmons, 2014; Alliaud, 2008; Frigerio, 2011; Abramowsky, 2012, entre muchos otros) han analizado y problematizado sus sentidos y efectos en tanto condición de construcción e inscripción cultural. Desde este marco referencial, sostenemos que la transmisión supone un acto de pasaje, una oferta de un fragmento de la cultura a alguien de quien se presume que va a aportar sentidos, va a realizar su propio trabajo como saldo de una tensión entre la repetición y la diferencia. Esta interpretación del concepto descarta la posibilidad de transmitir de una manera completa o acabada, y enfatiza el carácter parcial de toda transmisión. Entendemos que abordar la problemática de la escuela secundaria hoy requiere hacerlo desde una ética de la transmisión, lo que conlleva asumir una responsabilidad en el proceso de humanización, donar eso considerado válido a los recién llegados, para que puedan hacer algo nuevo, algo mejor.

Preguntarnos por las condiciones actuales de la transmisión supone dar cuenta de las características de la transmisión y de las vicisitudes en las escuelas de Viedma en la actualidad, desde el discurso docente. En esta presentación nos proponemos compartir la problematización de algunas escenas y experiencias relatadas en entrevistas realizadas a docentes de escuelas públicas, que son analizadas a la luz de la categoría teórica central de nuestro proyecto. Los fragmentos de entrevistas seleccionados darán cuenta de las distintas posiciones docentes frente a la resistencia de los estudiantes a tomar lo ofrecido, allí donde la transmisión está desafiada, y en consecuencia, analizar cómo viven estos docentes el mandato de su transmisión que conlleva su oficio, cómo tramitan la tensión entre la conservación de los legados culturales y la novedad que plantea el mundo para los jóvenes, y qué estrategias desarrollan ante las nuevas condiciones que se derivan de las singulares relaciones con los estudiantes en un determinado contexto institucional e insertas en un proceso de implementación de una política pública provincial.

Desarrollo

¿Cómo viven estos docentes el mandato de transmisión que conlleva su oficio?

"Qué se pudra…pero no…"

El acto de transmisión —de una tradición, una historia, una cultura— encierra el deseo de asegurar una continuidad en la sucesión de las generaciones. Este acto simbólico inscribe a otro en una genealogía, en un conjunto dentro del que podrá reconocerse como heredero, representante y pasador.

Los fragmentos de entrevistas seleccionados darán cuenta de las distintas posiciones docentes frente a la resistencia de los estudiantes a tomar lo ofrecido, allí donde la transmisión está desafiada:

> "…En el cansancio del día a día decís ma' sí, que se pudra, digamos, pero no podés, entonces bueno a ver qué hacemos, nos juntamos y decimos…." (Profesora de Lengua).

"Que se pudra" quizá expresa algunos de estos significados: que le causa enfado e impaciencia, malestar o despecho a la persona a quién se dirige. No obstante, surge la responsabilidad y luego, un abordaje compartido, relanzando la palabra para que el deseo de educar sostenga la tarea.

"Qué hincha"

> "Es un trabajo de día a día. Retarlo vas a retarlo, marcarle los errores, voy y se lo digo. 'Ay qué hincha que sos profe'. Bueno sí, no me importa; soy hincha. Vas la segunda vez, ya después la tercera (…) tal vez ya lo hace. Pero después, los chicos te lo terminan agradeciendo" (Profesora de Matemática).

> "La exigencia no tiene que ver con el maltrato, tiene que ver con que yo, de vos, quiero sacar lo mejor que pueda sacar. Entonces el alumno eso lo entiende, y respeta al docente que le exige y que ve el laburo y responsabilidad del docente; al que no hace nada el pibe se lo hace notar (Profesora de Matemática).

¡Qué hincha, qué seguidor entusiasta, qué pasión puesta en su tarea! Esta es la posición de este docente que "molesta" a los estudiantes.

"Los que dejan huella"

> "…los profesores que dejan huella son los que transmiten algo por parte de lo que ellos también demuestran. Sí, sí …cuando un docente te transmite pasión, me parece. Generalmente son los menos, son los que se destacan. Cuando un docente te transmite pasión. Uno o dos son los que se destacan, decís ¡cómo les gusta lo que está hablando! De una manera influencia, ¿no? Para mí eso es la pasión. La pasión que se muestra con los que enseñás" (Profesor de Lengua).

La tarea de la transmisión exige volver a la idea central: los seres humanos traen a sus hijos a la vida y los introducen en el mundo. Quienes educan, asumen la responsabilidad de la vida y del desarrollo de los niños y la perpetuación del mundo, escribe Hannah Arendt (1996). Nos interpela de la siguiente manera:

> La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él y de esa manera salvarlo de la ruina, que, de no ser así, de no ser por la llegada de los jóvenes, sería inevitable. La educación es el punto en el que decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p.108).

¿Cómo tramitan la tensión entre la conservación de los legados culturales y la novedad que plantea el mundo para los jóvenes?

La transmisión supone un acto de pasaje, una oferta de un fragmento de la cultura a alguien de quien se presume que va a aportar sentidos, que va a realizar su propio trabajo como saldo de una tensión entre la repetición y la diferencia. Esta interpretación del concepto descarta la posibilidad de transmitir de una manera completa o acabada, y enfatiza el carácter parcial de toda transmisión. Es decir, no es repetición, sino que debe permitir que cada sujeto se apropie de la herencia que le es transmitida. De este modo, se destaca la doble dimensión de la trasmisión: dimensión de reproducción y dimensión de creación. Pasaje que suspende la ilusión de la transmisión plena, no obstante, solo ocurre con la convicción de estar llevando a cabo un trabajo político de filiación simbólica, esto es, un acto educativo (Frigerio, 2004).

"¿Para qué me sirve esto?"

"Ahora, la cuestión está en relacionarlo con lo que está ocurriendo ahora en la sociedad, que a veces eso es lo que cuesta hacer… la relación. A veces nos quedamos demasiado en el pasado y en lo tradicional, y cuesta hacer la relación con la actualidad. Entonces por ahí se vuelve obsoleto lo que queremos transmitir si no lo relacionamos ¿no? ¿Para qué te está sirviendo esto que te estoy diciendo? No sé, sobre historia, como un ejemplo más claro, lo mismo literatura. Por ahí los chicos dicen "¿Para qué vemos esto?".

> "Cuando trabajé un autor que trabaja sobre 'identidad disidente', es un autor trans, que se llama Pedro Lemebel, me decían: '¿Para qué vemos esto si la LGBT ya ha ganado un montón de derechos y ya está, esto es obsoleto y el escritor se murió?'. Bueno, entonces, ahí cuestionar '¿Vos crees que ya se han ganado todos los derechos, que este tema ya está terminado o no? O ¿esto es valioso?'. Bueno, en eso por ahí lo más importante,

cuesta hacer la relación con la actualidad y con el futuro también. ¿Para qué me va a servir esto?" (Profesora de Lengua).

"No resigné, lo relacioné con los que ellos querían ver"

> "No resigné contenidos, sino que los relacioné con eso que ellos querían ver. La diferencia fue que en lugar de elegir… Estábamos trabajando un autor, cambiamos de autor y el Diseño Curricular dice que tenés que trabajar en ese año, por ejemplo, el texto de género policial. No menciona el terror, pero yo seleccioné unos textos que tienen una parte policial relacionada con el terror. Después se trabaja la crónica, y yo les pido hacer una crónica, entonces ahí se ve la teoría. Se tienen que trabajar los tiempos de la narración, entonces cuando ellos tienen que hacer la historia de su personaje lo trabajamos ahí. Trato de relacionarlo así, hasta ahora no tuve que resignar contenidos, sino que cambié el contenido literario, pero no está definido desde el Diseño Curricular. Lo habíamos definido en el programa con los profes del área, y eso cambié: el autor y los textos literarios (Profesora de Lengua).

Esta docente nos está diciendo "no me entregué a la voluntad de ellos, sino que atendí a lo que querían ver". Aparece lo paradojal de la transmisión: conservación y diferencia.

> —Entrevistador: ¿Qué les querés transmitir?
>
> —G: Que pregunten, que no se conformen con lo que les digan, eso es lo que yo quiero. Que no se conformen con lo que está escrito, que puedan sacar ellos sus propias conclusiones de geografía y de la materia que sea… ellos aprenden a pensar. Por ejemplo, ahora estamos trabajando en 5to. el capitalismo y los jóvenes aún pensando que nosotros somos libres y tenemos la capacidad de elegir, hay todo un sistema que nos está marcando hacia donde ir… el tema de la moda, el consumo, la droga… todo como fue pensado por un sistema que se anticipó y diseño un sistema en el que primero consumo y luego existo (…) No me centro solo en los aspectos negativos de la globalización sino que también les hago saber… es importante el saber porque eso es lo que realmente te va a hacer libre… y no porque me lo diga un libro, sino porque tenga distintas miradas y pueda construir mi propia mirada de la realidad. Eso es lo que yo quiero con los chicos (Profesora de Geografía).

¿Qué estrategias desarrollan ante las nuevas condiciones?

Sandra Carli (2007) nos invita a pensar los procesos de transmisión en sus entrecruzamientos con la época, allí donde parece ponerlos en jaque. Algunos aspectos que destaca son la inversión de los vínculos intergeneracionales, los cambios en la posición de los sujetos, nuevas formas de constitución de los mismos, cierta caducidad de las fronteras de edad, y la erosión de las formas tradicionales de autoridad, entre otros. Además, señala nuevas experiencias del tiempo centradas en el presente y el rechazo sistemático del pasado y también del futuro: "Son rasgos de una experiencia social que pone en cuestión la relación de la escuela con los horizontes más amplios de la sociedad en su conjunto" (Carli, 2007, p.2).

"Con los Memes se prenden"

> "La consigna me parece que es lo más, tratar de apelar a una forma más creativa, tratando de buscar algo de lo que ellos quieran hablar de alguna forma. Eso sirve más, me parece.
>
> Y bueno, para reflexionar las cuestiones de Lengua yo trato de llevarles memes. ¡Con los memes se prenden! Les llevo memes donde se vea la diferencia del uso de la coma, tratando de ver de acuerdo a… yo siempre les corrijo, veo cuál es el problema general y trabajamos esas cuestiones… y con los memes se prenden".
>
> "Me ha pasado que yo tengo un grupo de WhatsApp con los chicos, porque a veces les envío el material por ahí, para los que no pueden sacar fotocopias, y una vez tuvieron que hacer memes y ellos seguían después de clases en su casa armando memes y me los mandaban por el grupo. Eso me gustó, porque fue como una extensión de la clase en

> donde se vio que estaban aprendiendo, y les gustaba fuera del horario escolar incluso" (Profesora de Lengua).

Si bien los memes remiten a una perspectiva mimética de la transmisión cultural, por imitación o simple asimilación, aquí son armados por ellos desde sus condiciones culturales actuales.

"Cuando no todo sale…. tengo que ingeniar"

> "Porque todos los días lo vivo como un desafío. Y esto de no conformarte porque armaste una clase y no funcionó y yo tengo que hacer algo para que funcione. No sé, algo tengo que idear, me las tengo que ingeniar, tengo que hacer que ellos aprendan y cuando vos ves que el pibe aprende, aunque sea algo mínimo, pero aprendió y bueno…. Siempre pensando que ellos pueden, siempre parada en ese lugar. Yo tengo que hacer que ellos aprendan, de la manera… no sé, me las tengo que ingeniar, buscar recursos variados, proponer actividades que los atrapen, que les gusten, porque también es eso… reciben tantos estímulos todo el tiempo que tenés que estar luchando contra la tecnología (que tiene que estar en el aula, pero a veces no la podes usar)...Cuando no todo sale como yo lo espero, ahí me doy cuenta de que me gusta, me desafía: no me salió lo que yo quería, me salió todo como el traste…no quería eso, tengo que buscar otra forma" (Profesora de Geografía).

Una pausa para repensar la transmisión

Hasta aquí compartimos algunos fragmentos que dan cuenta de los modos singulares de los docentes de asumirse como agentes de la transmisión. Docentes que recogen el guante del desafío de su tarea como pasadores de la cultura a los recién llegados. Como afirma Hanna Arendt: "La educación es el punto en el que decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos" (1996, p 116).

Referencias bibliográficas:

Carli, S. (2004) Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps). La trasmisión en la sociedad, instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Carli, S. (2006). "Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales". Clase 3, Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO, Argentina.

Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps). La trasmisión en la sociedad, instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.). Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En: En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps). La trasmisión en la sociedad, instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.). Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Hassoun, J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Ed. De la Flor. Argentina

“Teo & benja”. Tensiones, obstáculos y estados de aburrimiento. En busca de nuevos roles y espacios para interpelar a los adolescentes.

Laura Llansó

Resumen

El presente trabajo es el resultado de una práctica docente que realicé como profesora de Lengua y Literatura. Este relato da cuenta de un hacer pedagógico con algunos de los obstáculos “actuales” con los que se encuentran muchos educadores: apatía, desinterés y distracción de estudiantes que parecen resistir a o provocar cortocircuitos en el vínculo con la autoridad pedagógica. Se trata de una experiencia que parte de algunos obstáculos en el vínculo encontrado con dos alumnos en particular, que cursan segundo año de la secundaria en una institución de gestión privada, y finaliza con el armado de un dispositivo grupal en donde cada uno toma parte a favor de una producción colectiva.

Sin pretensión de ser una “solución” cerrada para los problemas contemporáneos actuales que se visibilizan en el sistema educativo, me interesa dar a ver algunos efectos del trabajo educativo desde la posición de una docente que, a partir de la confianza, la perseverancia, la paciencia y la consecuencia sostiene una posición ética responsable para generar y sostener el vínculo educativo, con interés y compromiso, ofreciendo un lugar posible de acompañamiento en el cual los adolescentes se sientan interpelados.

La forma particular del trabajo colectivo que presentaré quiere compartir cómo se pudo promover la creatividad y la construcción de un rol único en cada uno de los alumnos, quienes, a su manera, pudieron encontrar su lugar.

También muestro mi “resistir” sin tomar como personal la indiferencia y malestares por los que están atravesando los adolescentes. Entiendo que ese resistir es el momento que nos toca hoy y que hace a nuestra labor profesional como educadores. Cuando un alumno se queja, irrumpe, se está comunicando como puede; está transmitiendo su dolor, su soledad, sus cambios y el paso de plomo del docente para no rendirse es indispensable para que suceda el vínculo educativo.

Las preguntas que se ponen en discusión apuntan a las crisis del deseo de los adolescentes (¿quién soy?, ¿qué quiero?) y a cómo el adulto puede ayudarlos a construir un nuevo punto de vista desde donde mirarse. ¿Qué papel debe desempeñar el adulto para acompañar al adolescente? Podría ser el de “estar allí, a su alcance, darle signos de mi cercanía pero no decir demasiado” (Brignoni, 2012).

Desde la perspectiva disciplinar rescato las miradas de Susana Brignoni, Segundo Moyano, Lev Vigotsky y Philippe Lacadeé.

Señala Lacadeé (2008) que “se puede trabajar con adolescentes si uno está dispuesto a ‘dejarse incomodar’”. Hay que “soportar” el no saber qué es lo que le pasa al otro. Hay que dejarse orientar y escuchar lo que los adolescentes nos piden. No somos omnipotentes, somos un “puente”, andamiajes para que los adolescentes puedan cruzar con menos obstáculos y padeciendo menos y quizás —si damos un espacio— puedan narrarnos algo…

Introducción

El presente trabajo es el resultado de una práctica docente que realicé como profesora de adolescentes en Lengua y Literatura. Este relato da cuenta de un hacer pedagógico con algunos de los obstáculos “actuales” con los que se encuentran muchos educadores: apatía, desinterés, dificultades en la lecto-escritura y distracción de los adolescentes que pareciera que se resisten o provocan cortocircuitos en el vínculo con la autoridad pedagógica. Se trata de una experiencia que parte de algunos obstáculos en el vínculo encontrado con dos alumnos en particular, que cursan segundo año de la secundaria en una institución de gestión privada, y finaliza con el armado de un dispositivo grupal en donde cada uno toma parte a favor de una producción colectiva.

Sin pretensión de ser una “solución” cerrada para los problemas contemporáneos actuales que se visibilizan en el sistema educativo, muestra algunos efectos del trabajo educativo desde la posición de un docente que, a partir de la confianza, la perseverancia, la paciencia y la consecuencia sostiene una posición ética responsable para generar y sostener el vínculo educativo, con interés y compromiso y así ofrecer un lugar posible acompañando a los adolescentes para que se sientan interpelados.

Desarrollo

Para preservar la privacidad de los alumnos, todos los nombres en este relato son ficticios.

Teo y Benja son amigos, tienen catorce años y cursan segundo año del turno mañana en un instituto educativo privado donde trabajo.

— ¿Trajeron el libro?

— ¿Tienen la carpeta completa?

— Teo responde con la cabeza apoyada sobre el pupitre y con tono de aburrimiento: Noooo profe, no traje nada, con voz de ultratumba.

— Esta materia es re aburrida. No me gusta: nunca me gustó—, sentencia.

Yo escuchaba a Teo todas las clases. Todas las clases lo veía. Todas las clases me provocaba…

Muchas veces los adolescentes encuentran una manera de presentarse con infatuaciones o imposturas. Susana Brignoni sugiere que estas cumplen la función de ser "defensas organizadas alrededor de un punto de fragilidad" (2012, p. 31). Frente a esto, más que cuestionarlas o sancionarlas, convendría respetar esos semblantes hasta saber qué función cumplen.

Benja, el amigo de Teo, se sienta al lado de su compañero de banco en la segunda fila a un costadito, es decir que a los dos los tengo cerca y los veo bien cuando hablan, se ríen y se desconectan…

— Benja, ¿vos querés leer?

— Uy, profe es que me reee cuesta.

— Dale, animate. Estás acá para aprender.

— UN- D-Í-A FU-E-RON A BUS-CAR… Uffff profe soy re lento, me cuesta.

El resto de sus compañeros estaban en silencio. Estupefactos. Y así comencé el año: con un grupo de dieciséis alumnos. Heterogéneo con diversas competencias lingüísticas y bagajes culturales y problemas personales y…

Las clases fueron pasando y Teo —siempre Teo— intentaba desarticularlas, boicoteando las explicaciones: que "para qué sirve todo esto", que "sintaxis es un embole", que "nada me interesa", que "la paso mal". Y siempre lo mismo: llamadas de atención.

— ¡Teo! Esperame al final de la clase. Teo ¿qué te pasa? Teo, ¿por qué no querés hacer nada? ¿Querés que llame a tu mamá si tenés tanto sueño?

Y así estuvimos: con tensiones y desarticulaciones de las clases hasta el mes de agosto. De marzo a agosto.

Mi primera estrategia fue hablar con la psicóloga del colegio. La segunda fue citar a la mamá de Teo.

Así pasó el primer trimestre: con desmotivación, aburrimiento y provocaciones constantes. Y también sucedió el segundo…

Mientras tanto, al final de cada clase me quedaba cinco minutos conversando con Teo: ¿Qué te pasa? ¿Estás enojado? ¿Por qué me provocás a mí y también a tus compañeros? Teo no me miraba, siempre apuntaba su rostro hacia abajo como ausente, hermético, cerrado. Quería irse, escapar sin dar respuestas, nada, de nada. Nada.

Brignoni (2012) señala que no se trata de comprender a los adolescentes sino de observar cuáles son las condiciones que ellos plantean para el acercamiento y que cuando hay un enigma respecto del adolescente, el adulto ha de poner freno a su deseo o necesidad de resolverlo.

En diálogo con la psicóloga del colegio, ella me transmitió que en la adolescencia hay un Real que irrumpe en el psiquismo; los adultos no saben sobre aquello que les aqueja, pero sobre todo el mismo sujeto adolescente tampoco sabe qué le está sucediendo. Tal como lo menciona Brignoni, "¿qué papel debe desempeñar el adulto para acompañar el elemento de novedad que el adolescente introduce?" Elementos transgresores que pueden ser: estar en la calle para demostrar y demostrarse que Teo ya no es un niño, tener la cabeza en otro lado... Entonces mi lugar podría ser… "estar allí, a su alcance, darle signos de mi cercanía pero no decir demasiado" (Brignoni, 2012 p. 8 -11).

Así pude entender que no iba a comunicarme con palabras por un tiempo y que la manera iba a ser otra, no sabía cuál, pero sería otra…

Benja en cambio, era distinto. Quería participar, escribir y poco a poco se fue enganchando. Cada vez que leíamos, él leía: como podía, con sus dificultades, pero nadie lo interrumpía. Lo acompañaba y participaba de la lectura conjunta para incentivarlo, para que supiera que no estaba solo.

¡Gracias sherlock!

El segundo trimestre comenzó con la lectura de Sherlock Holmes y profundizamos sobre el método deductivo: la observación y el detalle. Entre todos los ruidos comunicacionales que una clase de lectura puede tener (distracciones y celulares) también está el "Tiro Federal" ubicado justo en frente del instituto con el sonido ambiente de los disparos de fondo. Y, como si esto fuera poco, hubo un par de clases en las que escuchábamos el chirrido agudo de una soga con un balde con material que subía y bajaba de la medianera y que se sentía desde la ventaba del aula y nos irritaba los tímpanos a la hora de leer. Se me ocurrió entonces mudarnos a un aula muy, muy pequeña: la de música y leer ahí "Estudio en Escarlata", de Arthur Conan Doyle.

Ese día, algo sucedió. No sé si fue el aula pequeña, la quietud, porque estábamos todos con la lectura. Holmes estaba vivo entre nosotros… y esa mañana no hubo risas ni celulares y Teo y Benja estaban con sus pestañas inmóviles escuchando atentamente las hipótesis del investigador…

El vínculo educativo se da gracias a que entre dos (agente educativo/profesor y estudiante/sujeto de la educación) se comparte un elemento mediador. Ese elemento no es ni más ni menos que un objeto de la cultura, en este caso la novela de misterio... El vínculo educativo solo se da, dice Segundo Moyano (2015), cuando el profesor y el alumno se encuentran con un objeto de la cultura, sin ese elemento no hay vínculo educativo. Y agrega que el docente debe estar causado, entretenido con esos contenidos; solo si mantiene una relación vivificante con esos contenidos podrá pasar, transmitirlos.

Lo importante es que podamos también observar el detalle. Dice Brignoni: "Ese detalle puede ser una mirada del adolescente o una media sonrisa que alguien vislumbró sin saberlo" (2012, p. 17). Ese "gesto" del que el mismo adolescente no es consciente y, sin embargo, a veces nos revela más de lo que allí está en juego. Es el lugar de la enunciación del sujeto. Y así fue que noté la mirada de Teo con sus ojos bien abiertos.

A la clase siguiente, Teo participó por primera vez en la conversación sobre la novela y sus comentarios fueron atinados. O alguien le había contado la historia o por alguna razón, había leído… Sus respuestas no solo fueron precisas, también detalladas. Me alegré. Me alegré tanto que no pude evitar mi felicidad, mi sonrisa y mi comentario sarcástico inofensivo pero chistoso: "Hoy nos visitó otro Teo". "Hoy tengo a un alumno distinto y estoy contenta", dije y lo felicité. Le puse una buena nota. Esa exageración: ese llamado de atención positivo ayudó, porque a partir de ese día ya no molestó más, no boicoteó más mis clases porque los dos sabíamos, o al menos yo sabía, que no iba a dejar de prestarle atención.

La pregunta radica en "por qué sería negativo que un alumno llame la atención", diría Brignoni (2012). Si Teo estuvo llamando la atención es porque, seguramente, no le fue prestada de la manera adecuada.

Un Puente

Vygotsky (1978) destacó el valor de la cultura y el contexto social. Asumía que el niño tenía la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia para tener la capacidad de desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura (igual que cuando interacciona con otras personas). El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje, pero no actúa solo. La participación guiada y la construcción de puentes o andamiajes de alguien que pueda dar consejos o pistas y hacer de modelo, puede transformar comportamientos, señala este autor.

Los cambios se dan mediante un proceso paulatino y de confianza, y esa transformación en Teo y Benja fue un proceso de mucha perseverancia, paciencia y consecuencia.

Hacía meses que venía preparando al curso para un proyecto colectivo en el que todos íbamos a formar parte. Todos. Y propuse una función: un rol que sería el eslabón de otro y que si uno no funcionaba el resto tampoco lo haría.

Trabajé a partir del segundo trimestre con mayor intensidad sobre los valores para que comprendieran la noción de compromiso y de respeto para poder realizar un evento especial: un Café Literario para leer las producciones

que habían hecho los chicos a lo largo del año y compartirlas junto a sus papás.

El Café Literario fue un proyecto anual que buscó otorgar un rol de importancia y protagonismo a los chicos. Un lugar de responsabilidad. Cada uno debía traer algo para el evento: cartulinas, marcadores, tijeras, té, azúcar, servilletas, cucharitas, etc. Yo tenía una lista e iba apuntando cada elemento y lo iba guardando en una caja.

También propuse una dinámica de trabajo áulico en donde las filas ya no existieran. Trabajamos sentados en círculo, sin pupitres y empezamos a leer cada producción y a disfrutar del mundo de la literatura para poder compartirlo con otros desde la oralidad, contemplando los contextos, subjetividades e intereses de cada uno de los participantes.

La distribución espacial prefigurada por el formato escolar tradicional muchas veces obstruye la aparición de lo espontáneo. A la vez, permite que el grupo se sienta más distendido y en una relación simétrica con el docente que, si bien no pierde la autoridad, la transforma y rompe con la jerarquía de un "saber". Los docentes también aprendemos de nuestros alumnos y damos lugar a que puedan aparecer otros roles.

Ese fue el puente que armé para que cada uno pudiera cruzarlo con su necesidad, su interés y compromiso. En cada uno encontré un lugar que fue buscado por ellos y también propuesto por mí para generar un trabajo colectivo inclusivo.

Le propuse a Teo que leyera un cuento de otro compañero titulado "La Adolescencia", que hablaba justamente "del estado", de ese no saber qué me pasa. El tema nació de una inquietud de Pedro, otro alumno. "Profe, no sé qué me pasa: estoy en las nubes", me dijo y anoté la frase y le pedí que escribiera lo que pensaba.

Ese fue otro andamiaje que me sirvió para Teo, porque la idea de leer en voz alta la producción de Pedro frente a otros le gustó, así que lo invité para que fuera el primero de todos sus compañeros en leer el relato. Le propuse a Teo que se lo tomara bien en serio, que se sentara bien derecho, que en ese momento no masticara chicle y él aceptó. Ofrecerle el texto de otro permitió abrir la posibilidad de representarse también desde otro lugar, con la debida distancia que toda ficción conlleva.

El proyecto clase a clase fue tomando forma y Teo y Benja me propusieron estar a cargo de la organización del catering, ellos querían ayudar a servir los cafecitos para los padres y atender en todo lo que fuera necesario. Asentí.

Entre los lectores posibles hubo algunos que tímidamente se hicieron a un lado, dijeron que preferían tener otras funciones. Como Benja no había dicho nada, le propuse leer en voz alta un texto –también de otro compañero– para el evento y aceptó. Al principio tuvo miedo, y su primera lectura no fue alentadora. Él lo sabía. A la clase siguiente, le pregunté si quería leer un relato más corto para que se sintiera más cómodo y me dijo que no: que ese le gustaba (era un cuento de su compañero Santiago que hablaba de la pasión por el deporte y de una nueva etapa). Respeté su decisión.

Repartí las producciones, nos sentamos todos en círculo y mientras la música de fondo sonaba muy suavemente, la lectura se daba en un clima distendido, y mientras iban tomando color las láminas decorativas y corregíamos los tiempos verbales, todo parecía ir tomando su curso, producto de algún efecto de contagio: porque todos estábamos eslabonados, motivados y funcionando en equipo.

Busqué promover el compañerismo con esta práctica conjunta apuntalando en las diferencias con el otro, en aceptar los diversos puntos de vista para debatir ideas y construir relatos en grupo bajo consenso. Elegimos juntos los textos que íbamos a leer y así se dieron las siguientes diez clases consecutivas de repaso, reescritura, organización y lectura.

Llegó el día del Café Literario y los vi a todos coordinados como lo habíamos planeado. Cada uno manejando sus tiempos y sus roles. Enzo era el fotógrafo oficial y tenía su cámara. Fede era el musicalizador y estaba atento con los temas. Sofi, Cata uno y dos y Agos eran las decoradoras y escenógrafas y tenían sus afiches para colgar. Sebas y Lucas tenían a cargo la organización del espacio y dirigían y acomodaban los bancos. Joaco y Lucía tenían una lista con todas las producciones y chequeaban junto con Santi que estuvieran todos los materiales listos. Mateo, con su mente en los mundos de la fantasía, guardaba un relato sobre Dragones bien preparado para el final, y Pedro practicaba su cuento policial y las pausas conmigo, para generar suspenso.

Y casi sin querer, cuando el aula ya no era un aula, el tiempo de los cuarenta minutos ya no corría y yo estaba mezclada entre mis alumnos, leyendo, sirviendo junto con ellos las masitas, ensayando… justo en ese instante… los vi. Ahí estaban los dos. Teo cortando delicadamente, responsablemente, un budincito que uno de sus compañeros

había traído para el tan esperado desayuno, y Benja, en un rincón, sujetando su hoja firme casi como con temor a perderla. A él se lo escuchaba en voz alta cómo dejaba salir sus palabras del texto una y otra vez para demostrar —ahora sí— frente a todos que él no iba trabarse ni una sola vez...

Conclusiones

La psicoanalista Susana Brignoni dice que, ante la crisis de la adolescencia, en tanto crisis del deseo (¿quién soy?, ¿qué quiero?) el adulto puede "ayudarles a construir un nuevo punto de vista desde donde mirarse [esto] implica que puedan encontrar un lugar en el otro de referencia en el que puedan ser 'amables'" (2012, p.40), es decir, capaces de ser amados, aceptados.

Segundo Moyano (2015) plantea al vínculo educativo como una de las formas de vínculo social entre tres elementos: el agente, el sujeto y la cultura. La cultura actúa en el acto educativo como lugar de encuentro. Y la novela de Sherlock Holmes, desde lo individual, como el Café Literario desde lo colectivo, fueron los elementos de la cultura que generaron el lazo de unión entre todos nosotros.

Pienso que el hacer del docente hoy se trata de "resistir" en su posición ética sin tomar como personal la indiferencia y el malestar por el que está atravesando el adolescente. Es el lugar que nos toca vivir hoy y que hace a la responsabilidad pedagógica. Cuando un alumno se queja en clase, bufa, cuestiona se está comunicando como puede, está transmitiendo su dolor, su soledad, sus cambios. Solo la confianza y el paso de plomo del docente para no rendirse será lo indispensable para que suceda el vínculo educativo.

Por último, pero no menos importante, rescato también a Phillipe Lacadeé (2010): "Se puede trabajar con adolescentes si uno está dispuesto a 'dejarse incomodar'". Hay que "soportar" no saber qué hacer a veces, no saber qué es lo que le pasa al otro. Buscar una forma de trabajo que priorice la particularidad del caso por caso sin encasillarlos es un camino para permitirles descubrir un nuevo lugar. Somos un "puente" para que los adolescentes puedan cruzar con menos obstáculos y padeciendo menos. Ojalá. Y quizás, si damos ese espacio puedan narrarnos algo…

Referencias Bibliográficas:

Brignoni, Susana (2012). Pensar las adolescencias. Barcelona: Editorial UOC.

Lacadeé, Philippe (2008). Adolescentes en el liceo no sin sus profesores. Acerca de la más delicada de las transiciones a la crisis del lenguaje articulado. En: Psicoanálisis con Adolescentes. Venezuela: Pomaire.

Moyano, Segundo (2015). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social, Clase 11. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio – Educativas. FLACSO, Argentina.

Vygotsky, Lev (1973). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Ed. La Pleyade.

Un dispositivo de acompañamiento para jóvenes sin cuidados parentales en transición hacia la autonomía

Alejandro Michalewicz, Melina Trajtenberg

Resumen

Actualmente hay en Argentina cerca de 15.000 niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales. Según la legislación vigente, al cumplir los 18 años de edad los jóvenes dejan de ser beneficiarios de las políticas de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. Así, quienes viven en hogares de cuidado deben, en los casos en que no se hubiera logrado una adopción o revinculación exitosa, egresar por sus propios medios. Sin embargo, solo una pequeña proporción cuenta con un proyecto de vida autónoma y con preparación para la vida adulta al momento del egreso.

Si bien en algunas jurisdicciones del país existen políticas específicas destinadas al acompañamiento de esta población en su transición a la autonomía, estas resultan insuficientes para abordar a la totalidad de las personas que se encuentran en esta situación. Por una parte, solo se han implementado programas de este tipo en algunas pocas provincias. Por la otra, estos programas suelen presentar requisitos de ingreso que hacen que muchos de los jóvenes —precisamente quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad— no puedan acceder a los programas existentes por no contar con el "perfil" solicitado.

El programa Servicios para la Autonomía, perteneciente a la Asociación Civil Doncel, se propone dar respuestas a esta situación, que puedan ser inclusivas para las personas que, dentro de este grupo, presentan problemáticas con altos niveles de complejidad. De este modo, tiene como finalidad mejorar las condiciones de vida de adolescentes y jóvenes que viven o vivieron en instituciones del sistema de cuidados alternativos a través de tres pilares fundamentales: empleabilidad, terminalidad educativa y participación juvenil, enmarcando su práctica a partir del concepto de acompañamiento integral.

Este trabajo se plantea como objetivo general describir el programa Servicios para la Autonomía en función de poder indagar en los sentidos que toma la práctica del acompañamiento integral en el marco de un dispositivo de intervención socioeducativa. De este modo, se proponen cinco ejes para pensar el acompañamiento integral: recibir y alojar, discernir lo singular, el referente individual, el armado de una red y, por último, el acompañamiento entre pares.

Ante la complejidad con que se presentan muchas de las problemáticas que se constituyen como demandas de atención en salud mental en la actualidad, cabe preguntarse qué abordajes pueden inventarse que, tomando del psicoanálisis la escucha de lo singular del sujeto como lo que orienta sus intervenciones, vayan más allá del dispositivo clínico.

En esta época en que cuesta encontrar plasmada en la realidad la noción de comunidad, quizás resulta aún más importante la apuesta por lo grupal, por favorecer la creación de colectivos que puedan ofrecer sostén a quienes, por diversos motivos, se encuentran expuestos al riesgo de la exclusión.

Introducción

Actualmente hay en Argentina cerca de 15.000 niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales (UNICEF/SENNAF, 2012). Según la Legislación vigente, al cumplir los 18 años de edad los jóvenes dejan de ser beneficiarios de las políticas de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. Así, quienes viven en hogares de cuidado deben, en los casos en los que no se hubiera logrado una revinculación o una adopción exitosa, egresar por sus propios medios.

De este modo, la mayor parte de los adolescentes que egresan de las instituciones al cumplir la mayoría de edad no lo hace por una decisión en relación a su desarrollo subjetivo, sino por una norma general: "tener 18 años". A su vez, solo una pequeña proporción cuenta con un proyecto de vida autónoma y con preparación para la vida adulta al momento del egreso, en un contexto económico y social que resulta muy poco inclusivo para la juventud.

Los jóvenes que egresan del sistema de protección comparten con el resto de sus pares la condición generacional; no obstante, quienes viven o vivieron en hogares de cuidado suelen necesitar ayuda y apoyo adicional debido a las

experiencias traumáticas que muchos de ellos han experimentado, y a la escasez de redes sociales que suelen presentar.

En contraste con la mayoría de los jóvenes que viven en contextos familiares, cuyo pasaje hacia la autonomía suele desarrollarse como transiciones "extendidas" y acompañadas, quienes egresan del sistema de protección transitan un pasaje a la edad adulta que suele ser abrupto, con escaso acompañamiento y que, a menudo, los expone a nuevas situaciones de vulnerabilidad. Según un relevamiento de Doncel (2018a), 3 de cada 10 chicos que egresaron de hogares en CABA viven o vivieron en algún momento en la calle. Actualmente, el 31% de dicho grupo vive en situaciones habitacionales precarias: en hoteles, pensiones, paradores y hogares de tránsito. Además, el 46% está desempleado y solo el 34% tenía trabajo al momento del egreso. Dentro del grupo de los que se encuentran trabajando, más de la mitad de los entrevistados en el estudio dijeron que el dinero no les alcanza nunca o casi nunca para pagar todos sus gastos a lo largo del mes.

¿Podemos pensar que a los 18 años todos los adolescentes que egresan de instituciones de cuidado deberían estar en condiciones de vivir de manera autónoma? ¿Qué sucede con los jóvenes que, por motivos emocionales, madurativos, contextuales o de salud mental no se encuentran al cumplir los 18 años en condiciones de egresar de los hogares en los que viven?

Los riesgos a los cuales se enfrenta este grupo son múltiples: vivir en situación de calle, sufrir problemáticas de salud mental —incluyendo internaciones—, o bien volver a vivir en ámbitos familiares en los cuales persistan las condiciones de vulneración por las cuales habían sido anteriormente institucionalizados. El riesgo es aún mayor para algunos adolescentes que por su complejidad se presentan de un modo disruptivo, lo que produce desconcierto en los profesionales que los reciben.

Cabe destacar que en algunas jurisdicciones del país existen políticas específicas destinadas al acompañamiento de esta población en su transición a la autonomía. Sin embargo, estas resultan insuficientes para abordar la totalidad de las personas que se encuentran en esta situación. Por una parte, solo se han implementado programas de este tipo en algunas pocas provincias. Por otra parte, suelen presentar requisitos de ingreso que hacen que muchos de los jóvenes —precisamente quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad o se presentan de "modos inhabituales"— no puedan acceder a los programas existentes por no contar con el "perfil" solicitado. A modo de ejemplo: uno de los programas mencionados tiene como requisito que el joven cuente con un proyecto habitacional concreto definido y que haya finalizado o se encuentre estudiando el nivel secundario de educación formal obligatoria. Además, exige un informe psicosocial, que puede ser realizado únicamente por el equipo técnico del hogar (resolución 923/GCA2010). Esto último implica que el ingreso al programa debe ser solicitado por el hogar, por lo que el joven no puede acceder por sus propios medios. Asimismo, y aunque no esté mencionado en la resolución, se exige que para ingresar al programa el joven cuente con un trabajo. Se observa en este ejemplo de qué modo se terminan reiterando y reforzando situaciones de exclusión cuando los programas o dispositivos existentes no se adaptan a las necesidades de los "usuarios" sino que se pretende que sean las personas las que se acomoden a los requisitos.

Si bien el trabajo con los casos no "exitosos", es decir, con quienes presentan dificultades para sostener la escolaridad, el trabajo y no adquirieron tan rápido como se esperaba una autonomía suficiente, resulta más difícil y demandante para los programas y los profesionales, es indispensable producir dispositivos que puedan dar respuestas a los grupos y personas cuyas problemáticas presentan altos niveles de complejidad.

Desarrollo

Nuevas modalidades de dar respuesta

La Asociación Civil Doncel se dedica a acompañar los procesos de transición del Sistema de Protección hacia la autonomía de adolescentes y jóvenes sin cuidados parentales, a partir de tres líneas de trabajo:

- Acciones con equipos: se realizan capacitaciones dirigidas a quienes trabajan dentro del Sistema de Protección, para implementar o fortalecer prácticas de autonomía con los adolescentes y jóvenes.
- Incidencia e investigación: dentro de esta línea se puede nombrar como un hito la sanción en el año 2017 de la Ley Nacional 27.364 que crea el "Programa de acompañamiento para el egreso de jóvenes sin cuidados parentales", que otorga una apoyatura económica y un referente afectivo a quienes se encuentran en transición hacia la vida adulta. Actualmente se encuentra a la espera de su reglamentación.

– Acciones con jóvenes que viven o vivieron en el Sistema de cuidados alternativos.

El objetivo del presente escrito consiste en describir y analizar un programa de trabajo directo con jóvenes (en adelante SPA), que brinda acompañamiento a quienes viven o han vivido en instituciones de cuidado en su proceso de transición hacia la vida adulta. Se hará foco en la práctica del acompañamiento como una modalidad específica de abordaje de los sujetos, que resulta fundamental en el trabajo con este grupo, y que tiene características particulares que la diferencian de los abordajes clínicos en salud mental.

"Servicios para la autonomía"

El programa tiene como finalidad mejorar las condiciones de vida de adolescentes y jóvenes que viven o vivieron en instituciones del sistema de cuidados alternativos, a través de una serie de servicios diseñados en base a la experiencia de más de diez años de Doncel en el trabajo con esta población. Los servicios que componen este programa están orientados a mejorar la autonomía a través de tres pilares fundamentales: empleabilidad, terminalidad educativa y participación juvenil.

La duración del programa es de un año, y se realiza en alianza con el Ministerio de Desarrollo Social a través del programa Hacemos Futuro (anteriormente Argentina Trabaja) que aporta un incentivo económico a los jóvenes, permitiendo de este modo que quienes participan cuenten con una apoyatura económica para sostener su concurrencia.

El programa se divide en dos etapas: una primera, que consta de capacitaciones grupales a cargo de talleristas especializados en la temática —con frecuencia de dos veces por semana, tres horas cada día—y una segunda de derivaciones a la red sociolaboral de Doncel —dispositivos educativos, laborales y de formación profesional—. A su vez, cada joven cuenta con el acompañamiento individual por parte de un referente de Doncel durante su participación en el programa. Estas son las líneas de trabajo que, relacionadas entre sí, forman la estructura necesaria para lograr estrategias flexibles de intervención socioeducativa teniendo en cuenta la singularidad de cada joven.

El acompañamiento integral

Podría plantearse que el programa tiene como eje transversal el acompañamiento integral de los jóvenes. Ahora bien, ¿qué significa acompañar en el marco de un dispositivo de intervención socioeducativa? En este apartado se desarrollarán algunas ideas directrices que permiten esbozar una respuesta, de acuerdo a la experiencia de SPA.

1. Recibir y alojar (favorecer la accesibilidad).

El programa SPA recibe adolescentes y jóvenes que llegan por sugerencia de pares que han participado del programa, o bien derivados de hogares convivenciales, hogares de salud mental, servicios locales y zonales, defensorías, juzgados, servicios de salud mental, entre otros. El único criterio de admisión es tener entre 16 y 25 años, y haber vivido o vivir dentro del sistema de cuidados alternativos. Es decir, participan adolescentes y jóvenes sin cuidados parentales que están por egresar o que ya han egresado, con características diversas en relación a sus capacidades, problemáticas y momento vital. Suele ocurrir que se trata de adolescentes y jóvenes que no han recibido el acompañamiento necesario al momento de egresar, o que no cuadran con el perfil solicitado por los programas o dispositivos de acompañamiento existentes debido a sus presentaciones disruptivas. Si se piensa la accesibilidad como el vínculo que se construye entre los sujetos y los servicios (Stolkiner et. al., 2000), es fundamental considerar los obstáculos que se producen del lado de estos últimos, que muchas veces los tornan inaccesibles para quienes los requieren.

Desde Doncel se considera que el punto de partida del acompañamiento es garantizar la accesibilidad, es decir, constituirse en un lugar que reciba a los jóvenes, sin generar criterios rígidos de admisión.

2. Discernir lo singular (necesidades, capacidades, puntos de apoyo).

El programa SPA está dividido en etapas y cuenta con contenidos y actividades pautadas para el acompañamiento, es decir, es un dispositivo multidimensional de carácter educativo y social, que desde una perspectiva integral busca el desarrollo de habilidades para la autonomía a través de capacitaciones grupales. Sin embargo, pese a la importancia de la instancia formativa, la mayor fortaleza del programa reside en detectar, a partir de la escucha, las problemáticas singulares, necesidades y urgencias subjetivas de cada participante. El objetivo es encontrar

el modo adecuado de acompañamiento para un sujeto en un momento determinado. Es desde allí, partiendo de cuáles son sus intereses y deseos, sus capacidades, con quiénes cuenta, etc. que el referente, junto con el joven, comienza a pensar en el armado de un "plan de trabajo" a medida.

3. El referente ("alguien con quien contar").

La figura del referente es un componente primordial del programa. La mayoría de los adolescentes y jóvenes que viven o han vivido dentro del sistema de cuidados alternativos no cuenta con figuras estables que los acompañen a lo largo del tiempo. Esto se debe a que muchas veces transitan por diversas instituciones a lo largo de su vida, cambian de zona de residencia, o rota el personal que trabaja en los hogares, entre otras razones.

Según una encuesta realizada durante el período 2016-2017 (Doncel, 2018b), el referente de Doncel representa la única figura de referencia para el 40% de los jóvenes que participaron en SPA. Según la misma fuente, los jóvenes valoran muy positivamente el acompañamiento de sus referentes y sus pares: "Lo que más me gustó del programa fue conocer gente nueva en quien pueda confiar". "Compartir con compañeros de la misma situación y el apoyo de los referentes".

El acompañamiento personal del referente tiene por objetivo facilitar los procesos de integración educativa y sociolaboral del joven, brindando un espacio de intervención singular. El conocimiento y el vínculo que se establece con cada joven posibilita en sí ese proceso de integración.

4. Favorecer el armado de una red ("muchos con quien contar")

SPA se propone entre sus objetivos propiciar el armado de redes, lo cual suele ser un punto donde la mayoría de quienes componen este grupo presentan dificultades. Parte de este trabajo tiene que ver con favorecer la accesibilidad a los servicios que se ofrecen en la comunidad y por parte del Estado, ampliando de ese modo los espacios de inserción de los jóvenes.

Como ejemplo de esto último es relevante mencionar el convenio realizado entre la Secretaría de Derechos Humanos —a través Centro de Atención a Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos Dr. Fernando Ulloa— y la Asociación Civil Doncel, en pos de que los participantes de SPA puedan recibir atención y orientación psicológica por parte de profesionales de la salud mental especializados e interesados en el trabajo con esta población. Muchos de los jóvenes que concurren al programa no han tenido la posibilidad de contar con espacios terapéuticos de calidad, de modo tal que resulta indispensable que en el momento de transición hacia la vida adulta puedan contar con ese espacio y sin largos tiempos de espera.

Por otra parte, Doncel cuenta con una red sociolaboral conformada por más de 45 empresas, organizaciones sociales y programas estatales, que trabajan en conjunto en pos de la inclusión educativa y sociolaboral de quienes participan del programa. Luego de recibir capacitación, los jóvenes son derivados a espacios educativos, formativos, laborales y recreativos pensados específicamente de acuerdo a sus capacidades y necesidades.

El armado de redes es el modo más propicio para generar procesos de inserción inclusivos y sostenidos en el tiempo, involucrando actores de diversos sectores de la sociedad para que se comprometan con la problemática.

5. El acompañamiento entre pares (lo grupal).

Los espacios de participación grupal son de gran importancia para quienes participan del programa, en tanto posibilitan el lazo social. Esto se produce por dos motivos: por una parte, debido al vínculo que se genera con los capacitadores, y por la otra, por el acompañamiento producido entre los propios jóvenes, lo que llamamos "acompañamiento entre pares".

La literatura sobre adolescencia ha reconocido desde hace tiempo el papel crucial de los pares en el desarrollo hacia la adultez (Schneider, 2000). El acompañamiento entre pares contribuye al desarrollo de la empatía, el control de los impulsos y las habilidades sociales. Además, las redes sociales entre pares proveen de recursos e información valiosos para el proceso de transición.

Servicios para la autonomía, ¿un dispositivo de salud mental comunitaria?

La Ley Nacional de Salud Mental n°26.657, plantea en su artículo 11° la necesidad de implementar acciones de inclusión social, laboral y de atención en salud mental comunitaria para atender a las personas con padecimiento mental. A su vez, en el artículo 1º de la reglamentación de dicha norma se define como padecimiento mental a todo tipo de sufrimiento psíquico de las personas y/o grupos humanos, vinculables a distintos tipos de crisis previsibles o imprevistas, así como a situaciones más prolongadas de padecimientos, incluyendo trastornos y/o enfermedades.

Así pues, si el cuidado en salud mental no se trata exclusivamente de la atención de la patología, sino también de dar respuestas a diferentes grupos cuyas situaciones particulares pueden producirles diversos modos de sufrimiento psíquico, es preciso implementar abordajes que puedan ir más allá del dispositivo clínico tradicional.

El acompañamiento de jóvenes que viven o egresaron de instituciones, tal como lo realiza el programa SPA de la Asociación Civil Doncel, puede considerarse una práctica de salud mental comunitaria, que tiene como uno de sus objetivos principales la inclusión social y laboral de este grupo de jóvenes. Si bien se trata de una práctica diferente de la clínica psicoanalítica, toma del psicoanálisis la escucha de lo singular de cada sujeto como lo que orienta sus intervenciones.

Se considera que ante la complejidad de muchas problemáticas (con este término no nos referimos únicamente a lo "complicado" de su abordaje, sino más bien a la diversidad de los factores que interactúan en su conformación) resulta necesario inventar nuevas estrategias y dispositivos que puedan ir más allá del encuadre clínico o, en muchos casos, complementarlo.

La salud mental comunitaria nació como una alternativa a los tratamientos de la institucionalización crónica a los que son sometidas muchas personas con padecimiento mental, ofreciendo alternativas de cuidado que no impliquen su separación de los espacios e instituciones de la vida cotidiana. Surge de ese modo la cuestión de la inclusión social.

Existen otras situaciones, como la de los jóvenes que viven o han vivido en instituciones de cuidado, en las que es preciso pensar y trabajar la dimensión de la inclusión social, más allá de la existencia o no de alguna patología mental. Sobre todo, en tiempos en los que la trama social parece resquebrajarse y un gran número de personas se ven enfrentadas a situaciones de vulnerabilidad.

La salud mental comunitaria pone sobre el tapete la importancia de formar parte de algún colectivo social para la salud de las personas. En esta época en la que cuesta encontrar plasmada en la realidad la noción de comunidad, quizás resulta aún más importante la apuesta por lo grupal, por favorecer la creación de colectivos que puedan ofrecer sostén a quienes, por diversos motivos, se encuentran expuestos al riesgo de la exclusión.

Referencias bibliográficas:

Doncel (2018a). Solos contra el afuera. Una investigación entre pares sobre el ejercicio de derechos y trayectorias de jóvenes que vivieron bajo cuidado alternativo en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de www.doncel.org.ar/wp-content/uploads/2018/07/Solos_contra_el_afuera_2018.pdf

Doncel (2018b). Reporte del programa Servicios para la Autonomía. Documento de trabajo

Rodríguez F., Trajtenberg, M. (noviembre 2016). Adolescentes y jóvenes sin cuidados parentales: dispositivos de acompañamiento en la transición hacia la autonomía. Ponencia en V Reunión Nacional de Investigadores/as de Juventudes Argentinas. Rosario, Argentina.

Schneider, B.H. (2000). Friends and Enemies: peer relations in childhood. Texts in Developmental Psychology. London: Oxford University Press

Stolkiner, A. et al. (2000). Reforma del Sector Salud y utilización de servicios de salud en familias NBI: estudio de caso. En: Domínguez Mon, A. Federico, A, Findling, L., Mendez A.M. (comps). La Salud en Crisis. Un análisis desde la perspectiva de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Dunken.

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2012). Situación de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en la República Argentina. Relevamiento nacional y propuestas para la promoción y el fortalecimiento del ferecho a la convivencia familiar y comunitaria. Recuperado de: www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/05/27-Situacion-de-ni--os-y-adolescentes1.pdf

Acompañar. ¿Un dispositivo para la constitución subjetiva o algo más allá?

Adriana María Goglino

Resumen

El siguiente trabajo, enmarcado en una investigación que llevamos adelante en las Cátedras de Teorías Psicológicas para la Subjetividad y Psicoanalítica de la Carrera de Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), rescata la incidencia de las funciones tutoriales en la constitución subjetiva.

Intentamos dar cuenta de diversas problemáticas por las que transitan los jóvenes en estado de alta vulnerabilidad en la Argentina. Las funciones tutoriales aparecen como potenciales agentes de promoción de salud mental y constitución subjetiva. Indagamos experiencias y vivencias en ámbitos de la recreación, la rehabilitación, la práctica laboral, y la reinserción e inclusión social. Apostamos a ver traducida la incidencia de funciones tutoriales de acompañamiento ejercidas por adultos o instituciones, en marcas subjetivas de los adolescentes. Indagamos quiénes, dónde, y cómo (actores, instituciones, ámbitos, modalidades, dispositivos) asumen funciones tutoriales con incidencias subjetivantes, sean estas instancias instituidas o investidas por adolescentes con historias de carencias subjetivas y con alta vulnerabilidad. Asimismo, intentamos visualizar las características que hacen efectiva estas funciones, y dejan marcas en estos jóvenes.

Postulamos, a partir de lo indagado, que las funciones tutoriales, encarnadas en tutores y acompañantes —entre otros—, en sus diversas modalidades de sostén, vigilancia o control, ejercen efectos en la constitución subjetiva. Quienes provocan estos efectos subjetivantes no son quienes tienen instituida la función sino aquellos que han sido investidos por los jóvenes por falla o carencia de figuras identitarias, faltantes de sostén subjetivo en sus historias personales.

Desarrollo

> “Para quien no conoce el apetito, la primera punzada de hambre es a la vez sufrimiento y una iluminación. Yo era una niña apática y casi minusválida. La ausencia de gusto en mí, rayaba en la nada; nada me decía nada, nada despertaba nada en mí. En mi casa apenas se hablaba. Los niños chillaban y los adultos se afanaban en tareas como lo hubieran hecho de haber estado solos. Nuestra ropa de pobres estaba limpia, de modo que, aunque podía causarnos vergüenza, al menos no sufríamos el frío. Pero no nos hablábamos.
>
> La revelación tuvo lugar cuando, a la edad de cinco años, en mi primer día de colegio, tuve la sorpresa y el susto de oír una voz que se dirigía a mí pronunciando mi nombre.
>
> —¿René?— preguntaba la voz mientras yo sentía posarse sobre la mía, una mano amiga.
>
> Era en el pasillo en ocasión del primer día de colegio (...) Levanté la cabeza, en un movimiento insólito que casi me dio vértigo, y mis ojos se cruzaron con una mirada.
>
> René se trataba de mí. Por primera vez, alguien se dirigía a mí por mi nombre. Mientras mis padres recurrían a un gesto o a un gruñido, una mujer cuyos ojos claros y labios sonrientes observé entonces, se abría camino hasta mi corazón y, pronunciando mi nombre, entraba conmigo en una proximidad de la que hasta entonces yo nada sabía. Descubría a mi alrededor un mundo que, de pronto, adornaban mil colores. En un destello doloroso, percibí la lluvia que caía en el patio, el olor a ropa mojada…
>
> Entonces, con mis enormes ojos clavados en los suyos me aferré a la mujer que acababa de traerme a la vida.
>
> René —repitió la voz— ¿quieres sacarte el impermeable? Y sujetándome con firmeza

para que no me cayera me fue quitándome el abrigo…"

(Tomado del libro La elegancia del Erizo, de Muriel Barberey)

"Y sujetándome con firmeza… me fue quitando el abrigo". Sostén y abrigo. Dos significantes de una gran pregnancia en lo que hace a la inscripción del sujeto en el Otro en el universo simbólico, en la serie del lenguaje y del deseo. No en vano Donald Winnicott (1995), en su experiencia como médico psicoanalista y en su trabajo con niños en situación de alto desamparo, demostró esta doble dependencia inicial del infante. Dependencia del medio físico y del emocional, necesaria para la inscripción del cachorro humano en ese primer Gran Otro "madre" que facilite un ambiente posibilitador, que sostenga, que toque al niño y que le presente el mundo, mostrándole sus objetos. Sostén literal de una madre bajo la acción de tomarlo segura y tranquila entre sus brazos, y sostén emocional de calma.

"En la vida anímica del individuo, el Otro cuenta con total regularidad como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo" dice Freud (1976). El Otro, los otros, en relación de alteridad constitutiva.

Intentaré presentar algunas pinceladas de las aproximaciones a un campo que no deja de interpelarnos. La incidencia de las funciones tutoriales en la constitución subjetiva, a partir de la investigación de las Cátedras de Psicología General y Psicología Psicoanalítica de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Si bien nuestra indagación como equipo comenzó ocupándose de las figuras y dispositivos tutoriales puestos en juego en contextos educativos, luego de varios años, estos campos se ampliaron para dar cuenta de diversas realidades y problemáticas por las que transitan los jóvenes en estado de alta vulnerabilidad en la Argentina[1].

Indagamos especialmente, la incidencia en estos adolescentes, de funciones tutoriales, figuras de acompañamiento, sostén y tutela, ejercidas por adultos o instituciones, que, como funciones simbólicas, dejan marcas subjetivas y dibujan surcos que inciden en sus trayectos de vida.

Nuestra hipótesis de trabajo considera a la función tutorial como una función simbólica, junto a otras, que anclan al sujeto en la cultura y también en la diferencia y en la diversidad (Proyecto Ubacyt F070).

¿No es acaso el tutor, literalmente, un sostén? ¿Acaso el tutor que colocamos en una planta no cumple esta función? ¿No encierra por cierto la función tutorial este componente de sostén y amparo caracterizado por Winnicott como función materna primaria? Pero Winnicott va más allá, y nos dice que, además, este primer gran Otro debe al bebé despertar su capacidad de habitar el mundo y enlazar al Sujeto a su deseo.

Enlazarlo al Otro, a los otros. Un Otro que inscribe al niño en lo simbólico. Es necesario y fundamental también que la madre acoja en su deseo a este hijo, sin obturarlo, sin estragarlo, respetando sus tiempos y sus demandas. Sabemos, asimismo, que aquellos sujetos que no han tenido lugar en el deseo de este Otro, estarán sumando desamparo al desmamparo original.

Y sí. La subjetividad se construye. Podemos aseverar, desde un enfoque psicoanalítico, que la subjetividad no viene dada. Se construye con los lenguajes, los deseos, los discursos de época, los pequeños contextos, en fin, con los significantes de todos esos grandes Otros que nos anteceden.

Así fue como desde esos primeros años de investigación salimos al campo y nos encontramos con adultos, acompañantes, guías, orientadores, docentes, profesionales de la salud, referentes, investidos de funciones tutoriales por jóvenes ávidos de sostén, descubriendo relaciones transferenciales y operaciones de anudamiento. Indagamos variadas modalidades, dispositivos, formatos, y narrativas en que estas funciones operaban y sus efectos en la construcción y "reconstrucción" subjetiva. Me interesa compartir este recorte destacando las voces que dan cuenta de funciones de enlazamiento, de anudamiento y de apuesta facilitadora a la reconstrucción subjetiva; no me detendré en funciones fallidas.

Quiero traer algunas de las voces reales, de lo escuchado y confiado por jóvenes alojados en instituciones de suplencia, y voces de referentes, acompañantes y coordinadores. "…la idea nuestra es hacer…inclusión social, ¿Cómo te diría? Hasta ahora la integración social que se pretende desde los ámbitos públicos es: 'Yo Institución voy a integrar a la gente. Estos están todos desintegrados, entonces voy a ir a integrarlos'. La idea nuestra es al revés: el adulto tiene que lograr que este chico desee integrarse, y es él quien tiene que construir su propia integración; entonces esa integración social se transforma en inclusión" (director de un Programa de inserción de jóvenes judicializados).

Voces relativas a diversas modalidades y dispositivos tutoriales, junto a adolescentes con fallas de sostén en sus figuras de identificación primaria, y en muchos casos, con graves dificultades en la construcción de lazos

sociales, y signados por trayectos de vida cargados de carencias afectivas y simbólicas. Jóvenes vulnerables con pocas o nulas añoranzas, con pasados complejos y futuros que no pueden ser pensados.

Y es así. El joven "te inviste". Te pone en ese lugar de acompañamiento. La función tutorial necesita de esta investidura para su eficacia subjetivante. Entendemos que la función se "instituye" eficazmente en la medida en que hay un demandante carente que inviste a un Otro para que lo sostenga.

Dijo Sartre que cada hombre es lo que hace con lo que hicieron de él; en el campo de la inclusión social entendemos que son los adultos que otrora faltaron y hoy se encarnan en estos acompañantes, los que pueden, desde esta relación tutorial, ayudar a reinventar ese "lo que hicieron de ellos" sartreano. Son quienes, desde funciones tutoriales no necesariamente instituidas, vienen apostando a poder "revertir historias", "reducir el daño del pasado", y ayudar a generar los lazos necesarios de estos jóvenes para la inclusión social.

Acerca del lazo

Sabemos que la constitución del cachorro humano en sujeto social lleva un largo proceso de indefensión, caracterizado por una larga inmadurez que lo expone necesariamente a la intervención de un Otro. Hablar de lazo es estructural y necesariamente estar abiertos a este Otro que debe cubrir nuestra necesidad de sostén, de cobijo. Cuidado: también es hablar de ley, de límite y oportunidad, facilitando el acceso a la cultura y a la inclusión social. Unos precisan y logran lazos más fuertes, más resistentes; otros se inscriben en este relato del vivir construyendo lazos más precarios, más inestables. Y hay otros que vagan por la vida buscando sogas donde enlazarse y poder superar esta indefensión original. Estos son los imprescindibles…. de mirar, de escuchar, de acompañar, porque acarrean historias de desalojo y carencias físicas, afectivas, simbólicas y consecuentemente, psíquicas.

> "Los jóvenes que recibo yo hoy son jóvenes muy desarmados. Entonces, está bárbaro lo de generar autonomía, auto valimiento, pero antes yo tengo que ver cómo rearmo a este chico. ¿Cómo construyo un sujeto ahí donde no lo hay?" (directora de un hogar).

Sujeto implica al menos dos; sujeto es relación. Es lazo, es trama, es estar sujetado a Otro, a otros. Los sujetos humanos necesitamos sostenernos en una trama simbólica que nos antecede y nos enlaza a partir de palabras, deseos, lenguaje, discurso, entendiendo por discursos —y siguiendo a Lacan—, una matriz relacional que va más allá de la mera palabra dicha o silenciada o los gestos percibidos. Lazo es también deseo y el deseo está siempre referenciado hacia un Otro. ¿Acaso el deseo no es el deseo del otro?, nos dice Lacan; deseo de estar alojado en ese Otro materno, paterno (familiar). Deseo es ser alguien para esos Otros. ¿Qué dispositivos, narraciones, discursos, funciones, encarnaremos, u ofreceremos a sujetos con ausencia de matriz deseante generadas por estas primeras marcas de ausencia? ¿A estas primeras funciones fallidas?

Y es allí, en ese vínculo original, donde se van generando los primeros lazos afectivos, lazos sociales.

> "Hablamos de inclusión social y no de reinserción. Cuando ingresan a este sistema en el 90% de los casos hay una desintegración de la personalidad grave, estructural (...) Nos preguntamos ¿qué necesita este adolescente? Y para nosotros la respuesta es sencilla porque está totalmente solo. Acá no hay un padre ni madre más o menos, un abuelo un tío... ¡no! no hay ningún adulto! Entonces necesita ese adulto que lo acompañe a sostenerse" (Acompañante).

Acciones y dispositivos puestos al servicio de estos adolescentes a la deriva por ausencia de lugar donde alojarse o por escasa instalación normativa. Esta es parte de la juventud que transita instituciones y hogares de cuidado. ¿Quién cumple a modo de subrogado materno y paterno una inscripción ausente o fallida? ¿Es la encarnadura? ¿Es el dispositivo? ¿Quién sostiene, acompaña y "abriga"?

En la novela intrafamiliar, siguiendo a Freud y Lacan, encontramos asimismo una función de valor crucial para la constitución subjetiva: la función paterna. Esta función abre el acceso a la vida reglada, al acotamiento de las pulsiones que produce sosiego y clama. Función que establecerá prohibiciones tranquilizadoras y posibilitadoras. Será esta función paterna la que pondrá corte a la ilusión del todo posible, habilitando de esta forma el movimiento y dejando atrás la totalidad paralizadora[2]. Un padre prohíbe y debe asimismo habilitar otros goces, permitiendo el ingreso a la cultura y con ella a la sexualidad.

> "La primera cosa que tiene que firmar acá es la responsabilidad y a veces es lo primero que firman, además del documento. Y te preguntan: "Pero ¿cómo firmo?, ¿cuál es mi

nombre?" (Acompañante).

Un nombre. Lo que más nos identifica. Lo más propio. Ausente. Si esto no se trata de marcas subjetivas y de reconstruir la subjetividad…

> "El acompañante entra en la vida del chico y es como que le decís, ponete cómodo, rescostate en mí. No se lo decimos así, pero es como decirle… vos tenés que estudiar, tenés que trabajar y yo te voy a sostener, así que recostate, relajate Te damos un tiempo para que empiece a aflorar, a salir de la crisis que aparece porque nadie le dijo quizás nunca esto" (Acompañante).

Sabemos que muchos acompañantes están logrando efectos subjetivantes provenientes de anudar y re-enlazar, quizás sin darse cuenta. Este es el potencial que vemos en la función tutorial como constructora o productora de subjetividad. Es desde estos potentes lugares de constitución subjetiva que podemos "hacer algo" con esa vulnerabilidad. Hemos encontrado también jóvenes que transitaron por experiencias similares y hoy, desde un lugar de "par aventajado", están más investidos que nadie por funciones tutoriales de sostén y puente[3].

Muchos de estos jóvenes que transitaron por hogares han sido (junto a Programas de Sostén del Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires y organizaciones de la sociedad civil) quienes impulsaron la sanción de la ley de Egreso Asistido (Ley 27.364). Esta ley, sancionada en abril del 2017, obliga al Estado a acompañar a los adolescentes sin cuidados parentales que a los 18 años deben egresar de los hogares, designándoles referentes de acompañamiento y sostén económico y social. Aunque aún no fue reglamentada, esta ley apuesta a la importancia estructurante de la función tutorial como la venimos describiendo.

> "Esa marca que deja el que al menos durante un mes, dos meses, que alguien te haya tratado como sujeto, te haya mirado como sujeto, te haya escuchado y entendido como sujeto. Eso va a hacer lazo. Entendemos que es un tiempo que, aunque breve, es un tiempo en el que una marca subjetiva queda integrada" (directora de un programa de reinserción).
>
> "Porque a todos nos pasa, cuando vos sentís que sos importante para alguien como que te afirmas como persona" (Acompañante).

En 1913 Freud, decía:

> La educación es una profilaxis (…) La responsabilidad del educador quizás supere a la del médico. Este, por regla general, tiene que habérselas con unas formaciones psíquicas ya rígidas (…) El educador, en cambio trabaja con un material que le ofrece plasticidad, que es asequible a toda impresión (1998, p.353)

Este es el potencial que se les presenta a quienes ejercen funciones tutoriales, quienes implementan y diseñan dispositivos, programas y políticas de acompañamiento. Apostamos a ellos. Apostamos a los acompañantes que generan suplencias de funciones fallidas, que a partir de la escucha atenta y de una intervención responsable, facilitan el necesario alojamiento subjetivo.

Notas:

1 Ubacyt F 070 2004- 2007- "Las respuestas Tutoriales frente al colapso de las instancias de contenciòn social" / Ubacyt F102. – 2010 "Dispositivos y modos Tutoriales en distintos ámbitos de formación del adolescente. Su impacto sobre el riesgo adolescente" / Ubacyt Cód. 20020100100906 2011- 2014 "Intersecciones entre distintas prácticas y dispositivos tutoriales destinados a jóvenes y adolescentes: vulnerabilidad, síntomas psico-sociales y proyectos de reconstrucción del lazo social" (Dirección Jorge Canteros)

2 Justamente la Función paterna acota. Es la contratara del Padre de la horda primitiva en el que aparecía el significante "todo se puede" desde el lado del Padre. Así terminó: asesinado en manos de sus hijos. Y no será entonces casual que el "todo se puede" nos remita a algo de muerte, parálisis, inmovilidad. Pero cuidado que es tentador este "poder absoluto". ¿Acaso los hijos cuando asumieron el poder del Padre no replicaron el mismo funcionamiento?

3 Interesante el Portal: Guía-E. Primer portal de Jóvenes que egresan de Instituciones.
Y que transfieren su experiencia. www.guiaegreso.com.ar/

Referencias Bibliográficas:

Dor, J. (1998). El padre y su función en psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva visión.

Freud, S. (1976). Psicología de las Masas y Análisis del yo.
Obras Completas – Tomo XVIII 1920- 1922 Amorrortu editores

Freud, S. (1998). Introducción a Oskar Pfister, Die Psychanalytische Methode.
En Obras Completas, Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.

Ley 27.364 -Programa De Acompañamiento Para El Egreso De Jóvenes Sin Cuidados Parentales (26 de junio de 2017) Boletín Oficial, Ciudad de Buenos Aires.

Vegh, I. (2001). El prójimo. Enlaces y desenlaces del goce. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. (1995). La familia y el desarrollo del individuo. Buenos Aires: Editorial Lumen Hormé.

Adolescencias e institución: alojamientos posibles

Anastasia Demaria Zangari

Resumen

Esta ponencia surge del trabajo que realicé durante el año 2015, como pasante de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía. Este recorrido teórico tendrá como objetivo pensar acerca de las instituciones que alojan adolescencias. Para ello se tomarán como referencia los dichos de un grupo de adolescentes a las cuales se invitó a participar de un espacio de escucha y reflexión, dentro de una institución que trabaja con adolescentes embarazadas.

Poder pensar acerca de las instituciones que alojan adolescencias nos permite pensar en cuáles serían aquellos lugares posibles de alojamientos de subjetividades.

Las diferentes escenas con las que se trabajará y se pensarán a la luz de la teoría, se desprenden del tiempo que residí en la institución junto a una compañera con la cual llevamos adelante el espacio dentro de la institución.

Desarrollo

La institución en la cual residí unos meses es un centro que atiende a adolescentes embarazadas, que surge en 1998 de la mano del Obispado local. Es la Iglesia la que comienza a ver con gran preocupación la cantidad de adolescentes embarazadas en la localidad. Esta era una problemática que venía en aumento: adolescentes muy jóvenes viviendo una situación muy particular y sin una institución que las pueda contener. Es así que surge el centro como lugar de día. Este centro cuenta con dos sedes, una se encuentra ubicada en un barrio cuyas características socio económicas son muy complejas y donde las situaciones sociales que se viven día a día son graves. El otro centro se encuentra ubicado en una zona céntrica de la ciudad. Esto hace que las adolescentes concurran en su mayoría a la sede céntrica y no a la barrial, ya que muchas veces produjeron situaciones violentas con uso de armas mientras ellas se encontraban allí con sus niños.

Dentro de la institución trabaja un grupo de personas que tienen como función el acompañamiento, la apoyatura escolar, y el dictado de talleres para las adolescentes que asisten allí. El equipo está formado por varios profesionales, entre ellos obstetras, profesores, un asistente social, una alumna avanzada de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, un profesor de Informática y cuatro operadoras que acompañan a las adolescentes durante la jornada. La institución tiene sus puertas abiertas desde las ocho de la mañana hasta las seis de la tarde, y las adolescentes pueden quedarse a almorzar allí y luego participar de los talleres.

En sede céntrica es donde comienzo a realizar mi Residencia. Comencé yendo al centro dos veces por semana. El primer objetivo fue ver cómo era la dinámica de la institución, y presenciar algunos talleres para ir conociendo a las adolescentes que participaban de ellos. Aquí se dictan talleres de peluquería, cotillón, tejido, cocina, e informática, además del curso de preparto, al cual no pudimos asistir.

El lugar con el que cuenta la institución es amplio, y tiene un espacio destinado a los talleres.

Luego de un tiempo de asistir, la coordinadora nos planteó la necesidad de que construyamos un lugar de escucha para las adolescentes, porque consideraba que si bien ellas participaban de los talleres o existían situaciones grupales o personales, necesitaban también un espacio de charla y reflexión. En esa reunión mencionó que mucho tiempo atrás había existido un espacio de escucha para las adolescentes que se había desarrollado muy bien, pero que no había podido sostenerse en el tiempo.

La pregunta insiste: ¿por qué no pudo sostenerse un espacio, que, en palabras de la coordinadora, funcionaba "muy bien"?

Perla Zelmanovich (2003) plantea que

> Los adultos que habitamos las escuelas y que experimentamos en carne propia el rigor del desamparo social nos cabe sostenerles a los jóvenes un lugar para la emergencia de un deseo singular. Habilitar la búsqueda de un proyecto posible puede cobrar una potencia constructiva ante el naufragio social de ideales y de utopías, en tanto rehabilita la dimensión del porvenir (p.6).

Entiendo que este espacio que funcionó tiempo atrás debería haber continuado como sostén de aquellas adolescentes que comienzan a transitar su embarazo y son madres, ya que, como plantea Zelmanovich (2003), el ser madre pone en juego toda la estructura familiar y vincular que sostiene a un sujeto y que ahora le viene dado desde lo real de la adultez, haciendo activo aquello que vivió pasivamente en el seno vincular.

La coordinadora nos comentó que las adolescentes concurrían a la institución siempre con sus pequeños y debían poder hacer todo con los niños presentes, porque es lo que corresponde, a partir de que son madres. Esto nos generó un primer inconveniente: ¿cómo hacer para que las adolescentes tengan su espacio donde poder pensar, angustiarse y reflexionar acerca de lo que les pasa, sin la presencia de los niños? Su espacio para poder "ensayar" quienes quieren ser.

El espacio que se proponía consistía en construir y sostener un lugar de escucha y contención para las adolescentes que asistían allí. La propuesta giró en torno a la conformación de un dispositivo grupal, con el fin de que pudieran decir e intercambiar con otros. Se apostó a generar una trama discursiva grupal que les permitiera el despliegue de distintas cuestiones, posibilitando interrogantes y/o reflexiones en cada una de ellas de forma singular, y también grupal. Entendiendo, tal como plantea Zelmanovich (2003), que en el adolescente no hay nada definido en su totalidad y que una de las funciones de los adultos que habitamos las instituciones en general y las escuelas en particular es poder brindarles lugares de ensayo de diferentes escenas. Este espacio de escucha y reflexión fue apuntado con este objetivo, el de ofrecer lugar al deseo.

Partimos de entender tanto a la maternidad como a la función materna como una construcción que surge desde el deseo de alojar a un recién llegado. En todo caso, sería una función a pensar que la institución sea ese nexo de contención y construcción de ese vínculo fundamental a partir de posibilitarles a las adolescentes espacios a solas para que puedan pensar y preguntarse por ellas y sus historias, y como las interpela ese recién llegado.

Retumba en mí algo que la coordinadora comentó en una de las entrevistas que pude realizarle. Ella comenta: "Yo también fui mamá adolescente y mi vida cambio, desde ahí hice todo con mi hijo". Podemos inferir que algo de su historia se reedita en las reglas de la institución. Freud, en 1913, plantea, que el educador no debe proyectar en sus alumnos nada que tenga que ver con los ideales propios, ya que eso borraría la subjetividad del niño, es decir, que arrasaría con la misma, imponiendo la suya. Algo de esto sucede en esta institución.

Se trata, entonces, de que el profesional pueda manejar la distancia necesaria entre su ideal y las posibilidades del sujeto (Hebe Tizio, 2017, p.5). Pensando en la dimensión institucional, una escena retumba en mí. Llegamos una tarde a la institución a fin de comenzar con el taller, cuando ingresamos al espacio donde se realizaban los encuentros nos encontramos con que una persona de la parte directiva de la institución, estaba utilizando el espacio de peluquería para arreglarse el cabello con una de las chicas que participaba en el taller. Lo llamativo fue que estaban ocupando parte del horario de nuestro espacio. Pensar en esta escena es pensar en los límites, o la falta de ellos, y su trasgresión, incluso por parte de aquellos referentes principales de la institución.

Junto a esta escena podemos enumerar las reiteradas veces que el espacio era interrumpido, en ocasiones, para traer el mate, o solo para preguntar si estaba todo bien.

Freud (1933) nos alerta del peligro del vaciamiento de las instituciones por la pérdida de su especificidad. Plantea que esto genera un goce mortífero del cual es muy difícil salir. Hebe Tizio señala:

> No es lo mismo crear lugares para dar respuesta a las supuestas necesidades de los usuarios que abrir un lugar donde pueda aparecer la demanda del sujeto y se lo pueda orientar para que encuentre sus respuestas. Cuando se da a alguien el lugar de sujeto se lo ubica como responsable, al menos de sostener la palabra, y el profesional sale de la perspectiva paternalista que determina la suposición de saber sobre el bien del otro (2017, p.12).

Cabe preguntarse frente a esto si esta institución toma a las adolescentes como usuarios o como sujetos que tienen algo que contar acerca de ellos.

Preguntas que nos invitan a seguir pensando

Teniendo como horizonte lo planteado por Zelmanovich (2017) en uno de sus recorridos, pienso en la importancia de mantener o sostener los espacios de escucha con los trabajadores, incluso con la coordinadora de la institución. Tener como eje la noción de práctica entre varios es apostar a un espacio en donde se pueda trabajar y pensar acerca

del malestar. Pensar, escribe Knodel (2013), "supone siempre un acto de trasgresión, de ruptura de una totalidad, y atreverse a andar travesías sinuosas, y, a veces, dolorosas, en medio de la oscuridad" (p.180). Entiendo a los espacios de trabajo como un lugar para poder decir acerca de lo que se vive día a día en la institución. Poner en marcha un dispositivo de trabajo y abordaje institucional es entender a la misma no solo como un lugar donde las adolescentes se acercan a pasar la tarde, sino también, como institución posibilitadora de lazo social y cultural.

Dando lugar, en palabras de Zelmanovich, a producir un Otro en el cual el sujeto pueda encontrar cierto alojamiento (2017, p.11). Un alojamiento diferente, una nueva manera de enlazarle y encauzar el deseo de esas adolescentes. Permitiendo, además, encauzar y hasta despertar algo del deseo de las trabajadoras.

Tomando las palabras de Violeta Núñez, Perla Zelmanovich (2017) nos dirá que es importante correrse y dejar un vacío de saber, y es un enigma aquello que al sujeto puede interesarle, motivarlo pero siempre apostando a que hay algo que lo convoca, aunque, ni el sujeto ni el profesional lo sepan en un principio.

Esto viene en vinculación directa con lo que Miller, en su libro El lugar y el lazo, define como "rasgón":

> Para que yo me ponga a trabajar debe producirse un desgarro en el saber, en el mío, un desgarro en lo que aquí y allá pude adquirir de saber. Debe haber allí un desgarro producido por algo que engancha, esa es la definición de rasgón (Miller, 2013, p. 13).

Que la institución pueda ubicarse desde aquí posibilita que la misma se considere y en consecuencia se proponga como donadora de un nuevo espacio para las adolescentes. Donadora de cultura.

Mercedes Minnicelli (2017) hace mención a cómo Lacan entiende lo que es un dispositivo. Este lo relaciona con la metáfora, ya que será un motor, una herramienta que posibilita pensar. Pensar a partir de lo dicho y lo hecho.

Pensando en la institución y, puntualmente, en el lugar de las personas que allí trabajan, ¿será por esta falta de organización interna, esta falta de un dispositivo propio, que los trabajadores no tienen un quehacer determinado y por momentos su estar allí se desdibuja y termina siendo solo un lugar para tomar mate y charlar entre ellas? ¿Será este no hacer una manera de demostrar que algo no anda?

Distintas escenas comenzaban a repetirse: las operadoras no se encargaban de los niños durante esa hora, no respetaban la intimidad de la puerta cerrada, entraban y salían del espacio ante cualquier excusa. Talleres que se extendían ocupando el horario de nuestro encuentro, adolescentes que se retiraban sin que las operadoras les recuerden el espacio con nosotras. Por momentos nos costaba entender cuál era el trabajo allí de ese grupo de mujeres que se sentaban por la tarde a tomar mate, charlar sin acompañarnos con sus acciones para que se pueda llevar adelante el taller, que, desde sus decires, tanto anhelaban.

Ahora bien, ¿será que estos adultos, como plantea Zelmanovich, también se encuentran desamparados y sin elementos para poder afrontar la realidad social? Esta posición de pasividad por parte de los adultos trabajadores, ¿no deja arrojados a los adolescentes frente a la cara más dura de la maternidad y la vulnerabilidad social?

Sin embargo, más allá de todas las resistencias mencionadas, algo comenzó a instalarse poco a poco en nuestro espacio, y a hacer marca en la institución. Fue así que las adolescentes comenzaron a poder decir, y nos posibilitaron escucharlas; y que, también allí, ellas se escucharon diciendo y pensando cuestiones de la maternidad, el embarazo adolescente, la adolescencia, el estar embarazada y seguir estudiando, la mirada de la sociedad, las situaciones familiares, sus vínculos con sus padres, etc.

Poco a poco, y tomando las palabras de Juan Mitre (2010), nos lanzamos en la aventura del acompañamiento a las adolescentes que allí, sin más, comenzaron a asistir al espacio. Acompañamiento en la búsqueda de nuevas respuestas. De esa manera, las adolescentes comenzaron a contar sus historias. Cada vez que se incorporaba una adolescente nueva le pedíamos a alguna de ellas que le contara de qué se trataba este grupo. Nunca nadie se animaba hasta que un día una de ellas dijo: "este lugar es para conocernos, escucharnos en lo que nos pasa".

La dinámica de trabajo era a partir de actividades disparadoras, preguntas, collage, dibujos, entre otras.

Podemos pensar que allí, en ese espacio, algo estaba pasando. Allí, dos estudiantes temerosas ponían en juego algo de su deseo y dejaban en suspenso prejuicios y palabras con cargas valorativas acerca de lo que uno podría llegar a suponer que le pasa a una adolescente embarazada o que fue madre.

Perla Zelmanovich (2017) plantea que este vacío, este silencio, podríamos agregar, habilita la rotación, resguardando a los profesionales de mantener la fijeza de una impostura, pudiéndonos ubicar en un lazo de transferencia que permitiría encontrar un modo particular de vinculación con los sujetos.

La escena que elegí se desprende de un encuentro en donde se les pide a las adolescentes que realicen un collage libre y que, una vez terminado, se comparta en una puesta en común. Se trabajó muy bien y lograron realizar collages muy interesantes. Comenzaron a contar cada una lo que habían realizado. Cuando le toca el turno a esta adolescente, su collage tenía muchas cosas pegadas, pero había algo que llamaba la atención y era la figura de una mujer y pegada arriba de su cabeza, un sillón. Cuando le pedimos que nos cuente, ella comienza a explicar de a poco por qué había elegido cada una de las cosas que pegó, y cuando llega a esta figura nos dice lo siguiente: "Muchas veces me siento que soy invisible, voy de la escuela a mi casa y ahora que vengo acá, es como si nadie me viera". Esta adolescente se mostraba silenciosa, pero dispuesta a poder contar algo de lo que a ella le pasaba. Sin embargo, en su actitud se podía ver algo de resignación frente a lo que le sucedía. Esta adolescente se encontraba cursando su cuarto o quinto mes de embarazo, asistía a la escuela secundaria; solo fue a un encuentro porque los horarios que tenían le impedían asistir a la institución. Fue una de las primeras en hablar y expresar algo de lo que sentía o pensaba.

Más allá de que solo fue a un encuentro lo que pudo ubicar generó y posibilitó que las demás adolescentes se identificaran en su sentir. Traer este comentario es importante porque lo entiendo como un momento inaugural para las adolescentes que luego pudieron seguir diciendo algo acerca de su sentir y vivir la maternidad adolescente.

Allí había un sujeto hablando y denunciando algo de lo que le pasaba, sentía y vivía. Allí estaba un sujeto diciendo y asociando libremente a partir de un disparador dado. Allí estábamos nosotras sosteniendo la escucha en silencio, dándole lugar, como plantea Perla Zelmanovich (2017), a que se despliegue la palabra. Poniéndonos a la escucha, como plantea Daniel Korinfeld (2017), dejándonos interpelar por la violencia o la indiferencia de las adolescentes que allí estaban.

Así fue que, a partir de este lugar construido y sostenido por las adolescentes, las trabajadoras pedían en reiteradas oportunidades contar con un espacio para ellas, para poder decir y pensar.

Como cierre, me gustaría citar unas palabras de Perla Zelmanovich (2017):

> La confianza en el Otro lleva a la identificación con sus palabras, y esto permite humanizarnos y en ese proceso cubrir los agujeros de sentido que podrían producir los sufrimientos que aparecen en la vida. Esa confianza hace que la mayor parte del sufrimiento sea tolerable (p.9).

Referencias bibliográficas:

Korinfeld, Daniel (2017). "Adolescencias y juventudes. Los desconocidos de siempre: ¿Hacia otro modo de lazo intergeneracional?", Clase 13, Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO, Argentina

Miller, Jaques Alain. (2013). El lugar y el lazo. Buenos Aires: Paidós.

Minnicelli, M. (2017). "Ceremonias mínimas". Clase 19, Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO, Argentina.

Mitre, Juan (2010). "El adolescente como extranjero de su tiempo", Clase 13, Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO, Argentina.

Sisto, Silvia (2013). Los niños nos enseñan a psicoanalizar. Buenos Aires: Ediciones Odisea 2001

Tizio, Hebe (2017a). "Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo", Clase 6, Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO, Argentina.

Tizio, Hebe (2017b). "Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis". Clase 16. Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, Perla (2003). Contra el desamparo. En: Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zelmanovich, Perla (2017a). "Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social". Clase 7, Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, Perla (2017b). "El vínculo educativo bajo transferencia". Clase 11, Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO, Argentina.

Adolescencias, temporalidad y experiencias del tiempo

Nora María Bolis

Resumen

En este trabajo presentamos un recorte de las conjeturas que guiaron la investigación presentada en la tesis doctoral "Adolescentes y temporalidad: interrogantes sobre la transmisión y la configuración de futuro".

En la adolescencia, la reelaboración de las marcas fundantes que direccionan el deseo modula una particular forma de estar en el tiempo. La temporalidad cobra forma en ese proceso, en sus impasses y detenciones. Es un supuesto de la investigación el hecho de que la transmisión de una generación a otra tiene lugar cuando en los adolescentes se produce tiempo. Tiempo, en un sentido general, como el "tiempo dado" en el margen de espera propuesto por los adultos y en sentido estricto, como la temporalidad que articula lógicamente la realidad psíquica. La indagación sobre la experiencia del tiempo en los adolescentes y su articulación con la temporalidad psíquica como efecto de los procesos de transmisión intergeneracional, conducirá en su recorrido a elaborar la noción de intervalo temporal. Se expone un breve análisis de las entrevistas a adolescentes en espacios educativos formales y no formales en las que se intenta situar la configuración del intervalo temporal en la rememoración de recuerdos vinculados a la infancia. El hallazgo de continuidades y discontinuidades con sus vivencias actuales en sus amistades y en los grupos de pares en la escuela, posibilita trazar singularidades en la constitución de una memoria tramada desde el deseo.

Desarrollo

Temporalidad psíquica

Los procesos psíquicos son en sí mismos una temporalización, una tramitación de las marcas. Es la marca que el lenguaje instaura en el organismo viviente, haciéndolo cuerpo, lo que inaugura la temporalidad. El tiempo es posible a partir de esas marcas inaugurales y el intervalo que las asocia. Podría pensarse que la temporalidad es la realidad psíquica y los procesos que la definen. Si no existieran las secuencias, las repeticiones, los anudamientos que insisten, las escenas detenidas, no sería dable suponer una realidad psíquica. En función de las operaciones que determinan la subjetividad, buscamos situar los procesos que van marcando la adolescencia y su experiencia en relación al tiempo. Pensamos la temporalidad como el modo de entender lógicamente el funcionamiento del aparato psíquico, en el cuerpo atravesado y diagramado por el ritmo de los recorridos pulsionales, en los intervalos que la acción del significante abre como espacios de inscripción psíquica.

¿Puede conjeturarse que la temporalidad psíquica es a la vez registro y constitución de la alteridad? En *La obra del tiempo en psicoanálisis*, Sylvie Le Poulichet (1994) construye la noción de tiempo identificante, sosteniendo que la experiencia de la diferencia como inscripción de lo Otro, solo es posible como experiencia temporal. La temporalización es el modo en el que el sujeto "anota" la alteridad. Dos instantes que se confieren mutuamente identidad a través de un acontecimiento que alcanza el cuerpo. Pero es necesario entender que al "conferirse identidad", producen el intervalo como resultado de una diferencia. Este tipo de identificación se realiza haciendo surgir una distancia entre dos instantes, un lugar vacío. Intervalo que a, su vez, es la creación del espacio para la inscripción, y, por lo tanto, la subsiguiente elaboración psíquica. El tiempo identificante engendra un lugar para un acontecimiento psíquico, constituye en sí mismo una experiencia temporal, o, más bien, la experiencia de un intervalo si se entiende en su sentido más general el tiempo como un continuo. Este trabajo del tiempo engendra, posibilita los lugares del cuerpo.

Leyendo "El tiempo recobrado" de Marcel Proust (1927), Le Poulichet, encuentra en la famosa escena de las baldosas flojas —o en aquella del sabor de la magdalena— que el acontecimiento corporal que lleva a la configuración de un recuerdo de lo nunca representado en la conciencia es el efecto de "la huella errante de un episodio que viene a coincidir de manera brusca con una segunda huella enlazada a una vivencia actual, provoca una sacudida en el cuerpo" (Le Poulichet, 1994, p.20). Entonces se produce en un plano una abolición temporal —identidad brusca e inesperada de dos huellas—, que, en función del registro de un acontecimiento en el cuerpo como sensación, escribe e inscribe, en otro plano, un intervalo temporal. Esto puede pensarse como una re-escritura y escritura de la historia, a partir de la anotación de una huella errante, que no estaba alojada en una memoria reconocible por el sujeto. Le Poulichet afirma que de lo que se trata es de una construcción deseante, la marca del sujeto, que da

presencia al acontecimiento corporal. Por ello, es válido conjeturar que el sujeto se "aloja" en la tensión de ese intervalo temporal que produce y se produce en el enlace nuevo de huellas. La sensación como afección del cuerpo está anudada a la temporalidad que se configura en lo psíquico. Desde allí es necesario discernir la experiencia del tiempo en la configuración de los intervalos temporales constitutivos de la memoria. Memoria que es escrita y reescrita desde una trama deseante.

Las entrevistas

¿Qué particular experiencia temporal se presenta en la adolescencia? ¿Qué relectura de un sentido a interpelar, a conjurar, a desajustar, se presenta como posibilidad para el sujeto? ¿Qué acontecimientos mojonan los trayectos vitales, discretizan los intervalos temporales?

Se pesquisan en las entrevistas los nudos, intersecciones y solapamientos que develan de un modo indicial los procesos psíquicos que dan forma a la temporalidad para los adolescentes. Modo indicial que encuentra en las vacilaciones, los silencios, las insistencias, los rastros enunciativos de las operaciones de elaboración que constituyen la temporalidad. Estas particularidades van a anclarse en la construcción de los recuerdos y la distancia con lo infantil, encontrando enlaces posibles entre la experiencia del tiempo y las vicisitudes de los encuentros con los pares.

Los distintos planos de la temporalidad: entre la construcción del recuerdo y la irrupción del conflicto

Al presentar los recortes de las entrevistas se definen dos planos de lectura de la temporalidad, que articulan rememoración y elaboración psíquica. La diferencia que encadena ambos procesos se muestra en la distancia y en los anudamientos que se producen en las respuestas de los adolescentes a la secuencia temporal propuesta por las preguntas de la entrevista. En algunas entrevistas se puede pesquisar otra temporalidad: la que se fue tramando en un pentagrama de insistencias y conflictos que requerían ser formulados. Temporalidad que se modula desde las elaboraciones que desencadena la rememoración. Al subrayado de esas insistencias, vacilaciones y silencios, lo designamos como lectura indicial o de los indicios de un proceso en curso. Proceso que en el marco de la entrevista solo puede inferirse, y como se conjetura en algunas de ellas, podrá desplegarse a posteriori.

En la entrevista se despliega una secuencia que va desde el presente a la infancia, por medio de preguntas sobre gustos y preferencias que organizan un recorrido desde el supuesto de la auto-percepción de una continuidad temporal y la irrupción de puntos de inflexión. Las respuestas son diversas y presentan distintos modos de reconstruir, de recordar, de olvidar. El primer tramo de la entrevista va a permitir situar, en algunas de ellas, la traza de interrogantes, deseos no reconocidos, tensiones en la familia, conflictos con los padres, que luego van a desplegarse como un texto fragmentario que puntúa, interrumpe y da forma al discurso de los jóvenes en el marco de la entrevista. Desde allí pueden inferirse los núcleos de significación que requieren ser interrogados, las condensaciones de sentido que podrían desplegarse en la construcción de intervalos temporales. Intervalos que se hilvanan en los puntos de interpelación de las significaciones establecidas hasta ese momento. Pensar este tiempo potencial (Ritvo, 2008), contenido en la condensación de sentidos que se abroquelan en el conflicto, permite inferir la configuración del intervalo temporal como suplemento necesario. En los fragmentos que siguen los adolescentes arman sus recuerdos en función de los cambios referidos a la escuela, haber dejado, no poder seguir, querer seguir…

- Lara, 17 años: Cambié en el sentido que quería seguir la escuela y no la pude seguir más. Empecé y cambié varias veces. Después que dejé la escuela, no salía a ningún lado, me quedaba en mi casa viendo la tele. Me bajoneé un poco…. Me gustaba mucho la escuela. No faltaba nunca, todos los días iba. Hace tres años atrás terminó… Es que éramos todos re- unidos …Me re costó. ...Quedaba en ir con las pibas, pero…no…Estaba ahí me quedaba esperando en la puerta. Se peleaban…había mucha violencia. Era la escuela C., escuela técnica. Fui dos o tres meses a esa escuela, después dejé. No quise probar más.
- Leonardo, 14 años: Y lo que pasa es que yo quiero ir y no quiero ir a la escuela. No sé, yo quiero ir para ver… para terminar, digamos. Porque si yo no puedo trabajar de electricista o de albañil, me sirve para otros trabajos. Y porque si me quedo de grado, voy a tener que seguir mucho, muchos años.
- Y no sé, porque si yo no entiendo las cosas, si algo no me sale. Porque en la otra escuela yo me quedé

porque había varias también que me costaban… No, si a mí me gustaba la escuela. Me iba re-bien en la escuela. Hasta 7º y 1er año.

- Francisco, 15 años: Quedé libre por faltas. No era que faltaba, llegaba tarde. Si te llevás mal con los preceptores, 5 minutos que llegás tarde, media falta.
- Entrevistador: ¿Y vos te llevabas mal con los preceptores?
- Francisco: Sí, con la preceptora un poco. Yo había empezado mal con los papeles. Por el tema del documento. Había que presentarlo a principio de año y yo como tengo mi mamá enferma y no lo puedo sacar…Como tengo ese problema, medio chocamos. Y este año tenía que seguir segundo año, por eso necesitaba una escuela a la mañana. Porque a la noche mi vieja no quiere que vaya, porque es media complicada y a la mañana, nadie me quiere. Así que se me hace complicado en el tema de la escuela, no es que yo no quiera ir o sea caprichoso. Lo que pasa es que como mi vieja no trabaja y la única que trabaja ahí es mi hermana y yo trabajo. Pero justo esta semana me quedé sin trabajo. Así que no tengo plata, me quedé sin nada, no tengo para los útiles. Me quedé en cero.

Del mismo modo que para sus compañeros, el tiempo por venir se organiza desde cierta urgencia. Debe proyectarse en el corto plazo con el objetivo de resolver situaciones que lo apremian en el presente: "Siempre mi mamá", reflexiona al modo de una puntuación, que reordena sus dificultades. En su discurso, los obstáculos se agrupan de modo centrípeto alrededor de la enfermedad de su mamá, como significante que tensa los hilos de su relato. Toma esta posición, conjetura sobre sus posibilidades de hacerse cargo económicamente de su casa. Pero en algunos momentos duda. En una de las reuniones grupales enuncia una frase que generó un largo silencio entre sus compañeros. Había expresado su nostalgia de la escuela: "Uno no quiere ir y deja. Pero después estás mal, extrañas ir todos los días… pensás qué hubiera pasado si seguías…". Esta frase tiene resonancias con la vacilación que expresó el adolescente en la Entrevista 7: "Quiero y no quiero ir a la escuela". Para los dos hay un espacio de duda, aunque tienen muchas razones para no estar en la escuela. Esta vacilación funciona como una escansión en el diálogo en el grupo, dado que es una pregunta que él se hace y al imaginar que podría haber seguido pone en cuestión una especie de destino de exclusión que conforma y silencia al grupo. Esta duda "hace hablar" a las dudas de los otros. La duda interroga la identidad que los abroquela en el lugar de no poder. La separación que opera la expresión: "¿Qué hubiera pasado si seguía?" dispara la palabra de sus compañeros. Sus miedos a volver y quedar excluidos nuevamente, su temor a no poder con las exigencias de la escuela.

La inclusión en nuevos grupos de pares y la dificultad que esto puede presentar para algunos de los jóvenes entrevistados es otro eje que permite conjeturar el modo en que construyen su experiencia del tiempo. Esta temporalización, que se produce en y con los otros en el trabajo psíquico de balizar el cuerpo en transformación de la pubertad, es efecto de re-situar el deseo en relación a los objetos sexuales que se dibujan en un horizonte nuevo y conmocionante. Elaboración que se despliega en los encuentros y las distancias que se producen en la relación a los otros y que delimita un particular modo de estar en el tiempo, de experimentarse en el transcurrir con otros. La experiencia del tiempo puede pensarse como los modos de escenificación del ritmo en que las operaciones identificatorias se precipitan en el encuentro con los otros. Como efecto de la identificación como producción de diferencias que enlazan con los otros, el tiempo se articula en un registro singular, se cuenta en un calendario privado, discreto (Lecrec-Olive, 2009).

Los chicos que no han encontrado nuevos espacios de pertenencia sienten una fuerte nostalgia de aquellos lugares infantiles, o consideran que nada puede igualar aquel momento. La mediación que ofrecen los adultos, legitimados desde la normativa institucional y, fundamentalmente, desde su propia implicación como referentes que habilitan al reconocimiento entre pares, va a definir en gran medida las posibilidades de los adolescentes de incluirse en el espacio imaginario que cada comunidad educativa constituye. Cuando este reconocimiento no se produce y se desencadena el proceso de exclusión, los espacios de socialización se ven drásticamente reducidos para los jóvenes, y esto se presenta en su decir como dificultad de encontrar amigos nuevos o un grupo de pertenencia.

Para todos los entrevistados, la pertenencia a algún grupo en la escuela es un aspecto fundamental de su escolarización, incluidos lo que están fuera de ella. La relación que cada uno establece con los otros en un grupo, las conjeturas sobre la mirada del grupo como discurso que sanciona el rasgo de pertenencia, van a ser las preocupaciones que hilvanen los interrogantes de los adolescentes. Esto cobra particular importancia para aquellos chicos que se sienten afuera, que encuentran dificultades para "entrar" a la escuela. La posibilidad de encontrar un grupo o de sentirse parte de un grupo define para varios de ellos su decisión de retornar a la escuela.

El desencuentro o la imposibilidad de encontrarse con otros —semejantes y diferentes— tiene como efecto el desánimo y la apatía. Los otros, en su diferencia, disparan movimientos deseantes, pero algo de esa diferencia parece no inscribirse para ella. Contarse con otros, entre otros, moviliza la producción de diferencias y relanza el proceso identificatorio. La sustracción de algo de la totalidad que se establece como única modalidad de los vínculos, y la mirada sobre el universo de los pares permitirían abrir algún tipo de búsqueda hacia los demás.

La experiencia del tiempo cuando los adolescentes no se perciben junto a otros en una trayectoria es representada como continuidad, sin cortes ni perspectiva. Una especie de aplanamiento temporal donde los encuentros no interpelan ni acompañan. Entonces estar con otros puede tener un efecto de masa, en el sentido de asegurarse respecto a la adscripción a insignias comunes que "no los dejan afuera". El grupo, si se conforma como lugar de intercambio sostenido en identidades y diferencias, genera una experiencia de tiempo común que a posteriori puede historizarse. El grupo, como formación de masa que segrega la singularidad, otorga una inclusión provisoria y genera la experiencia de un tiempo que no se cuenta, que discurre como mera duración. En general, podría afirmarse que, si se cuentan como uno entre otros, los devenires se singularizan, cobran el sentido de las experiencias comunes y el tiempo puede modularse en intervalos significativos. Si esa diferencia se borra y son uno más en la barra, en la plaza, la experiencia del tiempo se homogeniza en el tiempo que solo pasa, y no entra en la cuenta. Estar juntos para que el tiempo pase, de algún modo elide la dimensión de espera.

La configuración del intervalo temporal en la construcción del recuerdo

El modo de enlazar las vivencias infantiles con los interrogantes y los conflictos actuales va a configurar los intervalos temporales que dan forma a los procesos de historización. Es válido conjeturar que este proceso está en elaboración en los adolescentes entrevistados. Para algunos, es difícil recordar porque el recuerdo trae al presente situaciones dolorosas que tal vez requieran una reelaboración. Para otros, el pasado infantil remite a pérdidas vividas como irrecuperables. Esto se presenta en mayor medida en los chicos que asisten al programa y se acentúa en aquellos que fueron excluidos de la escuela. Lo infantil, la escuela y los amigos quedan ligados en ese sentimiento de pérdida. La exclusión sufrida se extiende a los ámbitos más importantes de sus vidas hasta ahora, y quedan de algún modo encerrados en el espacio familiar. El espacio de socialización abierto por el programa permite vislumbrar otros ámbitos, genera nuevas dudas. Las dudas que se comparten en grupo y que se despliegan en la entrevista abren a la posibilidad de una temporalidad nueva. El programa, y la expectativa de los educadores, donan el tiempo de la duda, y abren el destino cerrado de la exclusión.

No es posible afirmar que el proceso en los adolescentes que asisten al programa se produce de un modo homogéneo. Para algunos, este margen se vislumbra desde el sostén que otorgan otros espacios de socialización como los grupos religiosos, y, de un modo acotado pero eficaz, desde la intervención de los educadores del programa.

Referencias bibliográficas:

Lecrerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos. Iberforum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Interamericana, Año IV, Nº8,1-39. Universidad Iberoamericana A.C., Ciudad de México. Recuperado de ibero.mx/iberoforum/8/pdf/NOTAS%20PARA%20EL%20DEBATE/1.Michel.pdf

Le Poulichet, S. (1994). La obra del tiempo en psicoanálisis, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Ritvo, J. (2008). Perentoriedad, identificación, temporalidad. Revista Conjetural Nº49. Buenos Aires: Ediciones Sitio.

De cómo los cambios devienen en resistencia y las prácticas pedagógicas permanecen invariantes.
¿Cómo dar lugar a una praxis reflexiva superadora de obstáculos y generadora de espacios de encuentro, de lazo y deseo, y de despliegue de los alumnos?

Mariana Andrea Aragón

Resumen

Esta presentación se refiere a la necesidad de una práctica reflexiva de las formas educativas que permanecen invariantes. Propone un modo de re-pensar y de interpelar la praxis docente. Las demandas, legalidades y discursos generan escenarios de inseguridad, temores y quietudes que hacen síntoma como un malestar que se instala y queda fijo en la cotidianeidad de la institución.

En particular, se intenta abordar el malestar emergente a partir de un proyecto específico que se lleva adelante en una escuela trilingüe de la provincia de Buenos Aires donde me desempeño en la vicedirección del nivel secundario.

Desde hace diez años se aplica allí un dispositivo diseñado para el acompañamiento pedagógico de niños en dificultad de aprendizaje denominado Proyecto de Inclusión. El propósito primario es hacer foco en el derecho de cada alumno a recibir una educación de calidad y concretar acciones para este fin a partir de la orientación a los docentes, alumnos y familias. El programa se basa en:

- La normativa vigente.
- Los principios de equidad y singularidad (Skliar, 2017).
- El principio diversidad en el aula (Anijovich, 2014).

El programa define un corpus de adecuaciones a implementar en el aula con estrategias diversas, dispositivos de evaluación, consideraciones específicas para los trabajos y criterios definidos para las correcciones de las producciones de los alumnos. El proyecto se desarrolla en los tres niveles educativos.

Con el transcurrir de los años, el proyecto devino en un dispositivo más flexible y más amplio. Originalmente diseñado para los tres primeros años del nivel, evolucionó y extendió su aplicación a la totalidad de la escuela secundaria. Asimismo, el número de alumnos incluidos en este proyecto aumentó año a año y los docentes involucrados conforman el ochenta por ciento del profesorado. La constante evaluación y reflexión sobre las prácticas permitió reorientaciones y el proyecto fue modificándose en pos de una mejora del acompañamiento y seguimiento de los alumnos.

Sin embargo, las adecuaciones son pensadas por los docentes como "atenciones pedagógicas" para los alumnos en dificultad de aprendizaje, y, por lo tanto, como "injusticias" para el resto de los alumnos. Así, surge un malestar que emerge en el profesorado como una lógica y una gramática escolar de ciertas resistencias ancladas en el hacer docente y su afectación en el campo de despliegue de los alumnos y en el reconocimiento de su singularidad.

Se pretende el registro de la diversidad y en este registro dar origen al deseo y al vínculo docente-alumno. Se trata de poner en juego aquellas formas escolares que promuevan los aprendizajes en las aulas heterogéneas (Anijovich, 2014).

Se analiza y estudia el desempeño docente y el compromiso con este proyecto. Un proyecto a lograr y sostener desde la perspectiva de las pedagogías de las diferencias en cada uno de los espacios escolares.

Desarrollo

Este trabajo describe las tensiones que surgen a partir de la implementación de un proyecto especial que se lleva adelante en una escuela trilingüe de la provincia de Buenos Aires, donde me desempeño en la vicedirección del nivel secundario. Este programa didáctico denominado "Proyecto de Inclusión", constituye un posible abordaje pedagógico pensado en función del aprendizaje de los alumnos en dificultad de aprendizaje, una problemática

compleja, pluri-dimensional y multicausal consecuencia de circunstancias emocionales, de trastornos compatibles con la dislexia, la discalculia o el déficit de desatención.

El relato plantea un modo de pensar y pensarnos como docentes en tanto actores de las escenas escolares desdibujadas aún por lógicas pedagógicas de la normalidad y la homogeneidad propias del modelo educativo del siglo XIX. Escenas en las que la imposibilidad del registro de la singularidad de un otro que habita en los cuerpos, las voces y los relatos de los alumnos afectan sus subjetividades y como consecuencia, sus aprendizajes. Esto supone repensar ciertas praxis institucionales, que, como formas cristalizadas en la labor pedagógica, no dan lugar a interrogación alguna entre varios de sus actores.

La inclusión atiende la singularidad en el aula en tanto pluralidad, y requiere, de parte del docente, sensibilidad y percepción en la gestión de los aprendizajes para reconocer en los alumnos la multiplicidad de las habilidades y competencias, identificando sus fortalezas y potenciándolas. Reflexionar a partir de las realidades y los imaginarios emergentes en las instituciones educativas de este siglo implica atender a la infancia y a la adolescencia caracterizadas por la diversidad y la multiplicidad. Para Boggino (2010), "no es posible un abordaje adecuado de las problemáticas escolares, si no podemos percibir que lo uno es, al mismo tiempo, lo múltiple; y, por lo tanto, es necesario analizar lo uno y analizar lo múltiple, pero juntos" (p.28).

El Proyecto de Inclusión tiene como objetivo inicial legitimar el derecho que posee cada alumno a recibir una educación de calidad con igualdad de oportunidades, y al mismo tiempo gestionar acciones efectivas a tal fin.

Se fundamenta en:

– Normativa vigente:

Constitución Nacional, Declaración de los Derechos del Niño, Ley Nacional de Educación N° 26.206/06, Ley Provincial de Educación N° 13.688/07, Disposición 59/2013, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Ley Nacional N° 27.306/2016, Proyecto Educativo Institucional y Curricular de la Educación Secundaria, Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

– Principios de Equidad y Singularidad

La equidad como foco que permite discernir aquello que es acertado para el alumno de acuerdo a su situación cognitiva. Según Skliar (citado por Jacobo, 2017), la pedagogía tendrá que custodiar la singularidad y la diferencia; diferencia no como un opuesto a igualdad sino como su condición fundante.

– Principio de diversidad en el aula

En concordancia con los conceptos de Anijovich, Malbergier y Sigal (2004), se asume la complejidad de la enseñanza en la heterogeneidad del aula como compromiso pedagógico.

Acciones que se desarrollan en el programa:

– Trabajo cooperativo e interdisciplinario entre el Equipo de Orientación Escolar, profesorado y Equipo Directivo.
– Acompañamiento y entrevistas del Equipo de Orientación Escolar a alumnos y docentes.
– Aplicación de un corpus de adecuaciones que potencian las estrategias de aprendizaje, fomentan el uso de recursos tecnológicos y orientan al docente en las alternativas didácticas.
– Intervenciones concretas del Equipo Directivo en encuentros pedagógicos de orientación a los docentes para acordar acciones específicas, análisis y seguimiento de dispositivos didácticos implementados o a implementar como guías de estudio, evaluaciones, aplicaciones digitales, visitas a clases, feedback a los docentes sobre lo observado, entrevistas con alumnos, entrevistas con padres.
– Retroalimentación sostenida entre escuela, familia, y profesional externo del área de la psicología– psicopedagogía que acompaña al alumno.

El corpus de adecuaciones contempla alternativas para las intervenciones didácticas del docente respecto a la orientación del alumno, propuestas de aprendizajes en el aula, aprendizaje por proyectos, trabajo cooperativo, investigaciones, guías de estudio, análisis de textos, diseño de evaluaciones escritas y tareas escolares varias. Enmarca las condiciones del trabajo pedagógico y del seguimiento del alumno que está acompañado con este dispositivo. Asimismo, ordena de algún modo estas acciones, atendiendo a las particularidades y el diagnóstico de cada uno de los estudiantes contemplados en este plan.

Con el transcurrir de los años, el proyecto fue evolucionando hacia a un diseño más flexible ya que en sus comienzos era más acotado: originalmente estaba previsto para alumnos en dificultad de aprendizaje de los tres primeros años, el Ciclo Básico, y cinco años después se extendió al Ciclo Superior, abarcando así el nivel secundario completo. Comenzó con cuatro alumnos, y actualmente hay 23, distribuidos en 16 cursos e involucra a 49 docentes, sobre un total de 60. La evaluación sostenida, y la reflexión sobre las prácticas permitieron reorientaciones que modificaron el proyecto. Así, se transformó en un dispositivo más amplio y más contenedor en sus definiciones y principios, con varios cambios en pos de la mejora del acompañamiento de los alumnos. Con las reformulaciones y ajustes del diseño se agregaron estrategias, nuevas adecuaciones y se amplió además su aplicación.

El proyecto creció, y hoy la escuela secundaria está en este punto.

Sin embargo, existe un entramado de tensiones que generan laberintos, donde los alumnos quedan atrapados y desorientados, inmóviles muchas veces, o sometidos a acciones "normalizadoras" por parte de los docentes que consideran al proyecto de inclusión como una gran injusticia. Se convive con una fuerte resistencia del profesorado que expresa frases como estas: "Este es un colegio de excelencia académica en dónde pibes como este no funcionan", "Es vago, no estudia, se distrae todo el tiempo", "Esto es muy injusto para el resto", "En mi época era todo distinto".

Emergen estrategias defensivas de resistencia nostálgica, que, orientada al pasado y puesta en juego por ciertos profesores, refieren a "un pasado que fue mejor" y hacen síntoma de los malestares que les son propios. Como afirma Lewin (2017), "la gran mayoría de los docentes enseñan como aprendieron; pero claro, ahora los alumnos han cambiado, y esa forma de enseñar hoy queda desdibujada" (p. 9).

Cuando, en su hacer, el docente plasma la vida psíquica del alumno de acuerdo a sus propias vivencias, se produce una ruptura, una brecha dada por la intergeneracionalidad.

Y como una provocación, se da lugar a estos interrogantes: ¿Justicia o equidad? ¿Hay lugar para la singularidad en el aula? ¿Qué diálogos y qué lazos se establecen con los alumnos?

En esta línea, Tizio (2016) plantea que muchas veces se produce una lógica de rechazo que confunde "el ser" con "el tener", como así también se aplasta el síntoma con juicios preestablecidos provocando generalmente transferencia negativa.

Desde esta lógica de rechazo surge un escenario que no deja lugar para la responsabilidad y da entrada a la culpabilización y la responsabilidad en el sujeto (alumno) —enjuiciando su conducta—, o la victimización de los sujetos (docentes). En la victimización, su posición es la denuncia y todo se ubica del lado del Otro; el sujeto es su víctima. En estos avatares cohabitan docentes descontentos y alumnos que no siempre reciben el acompañamiento pedagógico adecuado y necesario. Con excusas, que los docentes llaman "olvidos", se deslizan omisiones en las estrategias didácticas a realizar. Esos "olvidos" se dejan ver como un malestar que brota mostrando cierta resistencia y hace síntoma. En estas cuestiones de la escuela actual se generan molestias, enojos y frustraciones. Es preciso ampliar el entendimiento y las formas de acción posibles, y superar la sensación de agobio. En la nueva cartografía de cambios y singularidades, se acaban aquellas recetas siempre demandadas como moldes rígidos y de perfecto encastre en todas las aulas y en todos los niños por igual.

El malestar llegó para quedarse. Malestar que tiene que ver, en parte, con la dificultad de establecer distancias con lo que nos incomoda, conmueve o enoja, plantear matices, y poder ver alguna perspectiva de cambio (Dussel, 2016). Por eso, es preciso ampliar el entendimiento y las formas de acción posibles, de modo de ser capaces de superar la sensación de agobio. Es necesario gestionar un movimiento de preguntar y preguntarnos qué es aquello que conduce a las escuelas a estar ancladas en un hacer invariante.

Desde los equipos de conducción, a partir de una práctica reflexiva que provoque una interpelación constante, se bucea en busca de un trabajo entre varios, un hacer colaborativo para re inventar acciones y modificar creencias. Solo se modificarán las prácticas si se modifican también las creencias. Poder pensar en cómo la forma escolar puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje de un niño. Esta forma o gramática escolar responde a reglas y criterios que resisten los cambios y es más poderosa que el intento de los reformadores. Como afirma Dussel (2016):

> El subrayado está aquí en la posible multiplicación de las formas escolares, que pueden facilitar u obstaculizar en cada contexto social y cultural históricamente situado, y en los modos de tramitar el malestar en la cultura según la singularidad de cada sujeto.
>
> La pregunta que queremos abrir entonces es en qué medida la forma escolar que

> conocemos y de la manera en que se pone en juego en cada situación particular le facilita al sujeto y a su Otro aquella tarea (pár. 5-6).

En estas formas escolares, según Tizzio (2003), se debe tratar de dar recursos al sujeto para que pueda hacer por la vía del deseo; de lo contrario, surgen modalidades de rechazo tanto para los sujetos (alumnos) como para los profesionales (docentes).

Cuando los alumnos no pueden desplegar los recursos y herramientas de regulación necesarios para abordar los desafíos escolares y la propuesta del aula, se produce una inacción, se instala un impasse que afecta al vínculo educativo alumno-maestro. Afirma Zelmanovich (2016):

> En nuestra experiencia, tanto en este espacio de formación, como en el trabajo en las instituciones, identificamos que una de las mayores recurrencias e insistencias en el modo de nombrar esos impasses es el desinterés de los alumnos (pár. 4).

Esta inacción, como síntoma de algo que no está funcionando, como algo que está faltando, como un vacío. Esta detención obstaculiza el despliegue de nuestros alumnos y genera una dinámica en el quehacer diario que no dinamiza, sino que detiene. Es entonces aquello que no funciona lo que genera un vacío: "Al vacío hay que acompañarlo con producciones concretas, al vaciamiento hay que resistirlo con la buena orientación, la del deseo" (Tizio, 2003, pár.15).

Este es el desafío de los responsables de las escuelas como gestores del cambio.

Dar génesis al deseo de enseñar en el docente, provocando el deseo de aprender por parte del alumno. Se trata de contar con herramientas que los docentes puedan desplegar con el propósito de dar lugar a la rotación que resguarda de un anclaje y provoca en los individuos el deseo, al tiempo que registra la singularidad. Un ofrecimiento de recursos y estrategias para que los sujetos puedan hacer por la vía del deseo.

En las prácticas docentes el vínculo surge como lazo social que le da un sentido a lo que se está realizando. El docente, como agente de deseo, debe contar con la anuencia de su alumno, generar vínculo y focalizar en alcanzar un logro social reconocido sobre una perspectiva de futuro. En consecuencia, es responsabilidad del educador reconocer a su alumno como otro singular, pudiendo medir hasta dónde puede el alumno desplegarse en el escenario y las propuestas que él le ofrece:

> Nos dirigimos a toda una clase, pero nos escuchan de uno en uno…El vínculo educativo es el orden de lo particular, se establece con cada sujeto y hay que hacerlo revivir constantemente… Reinventar el vínculo educativo es posible si hay un deseo en juego". (Tizio, citado en Tomey y Verdejo, Comentario en el marco de la presentación del libro Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis, 2005)

Y con el deseo surge el vínculo….

En tiempos de fluidez, el docente también habita un desamparo que percibe como un mundo amenazado, que le genera inseguridad, incertidumbre y malestar. Malestar que siente como un riesgo, que se evidencia en dos formas: la inhibición, como impotencia de actuar, y la actuación. Cuando hay actuación hay angustia y el profesional puede querer hablar de ello o puede cerrarse negando toda posibilidad de construir saber en relación al acto.

¿Cómo podríamos re pensar la escena escolar para que tengan lugar otras cosas? ¿Cómo dar lugar a la interpelación, a preguntarnos?

> No se nos educa para que aprendamos a preguntar. Se nos educa para que aprendamos a responder. El mal llamado sentido común suele confundir el saber con lo que ya no encierra problemas y la verdad con lo invulnerable a la duda (Kovadloff; 2011, p.1).

En la realidad en la que estamos inmersos, que se transforma constantemente, esa realidad líquida en tiempos de fluidez (Bauman, 2008) el entorno se percibe amenazante.

¿Cuáles son los alcances de la escuela hoy? ¿Cuáles nuestras coordenadas? ¿Cuáles son sus bordes, sus límites que acotan las acciones e impiden los desbordes? En un escenario plagado de incertidumbres, en un desamparo estructural, el docente se siente despojado de elementos para hacerse cargo de su hacer. A veces desde la inacción, a veces desde la angustia, a veces desde la queja. El malestar que se respira y penetra por los poros replica en los alumnos.

Alumnos que no aprenden, que tienen dificultades, que muchas veces son identificados como "fracasos

escolares". Algo falla en la escuela que nos hace incapaces de acercar a estos jóvenes a los aprendizajes. Hay algo que no funciona porque no se logra generar el deseo. Algo falta, hay un vacío a llenar.

De algún modo se brinda, pero algo que no sirve, que no es útil, que los alumnos no necesitan. Como algo inapropiado, como aquello de lo que no se apropian.

La génesis de una transformación en los docentes es responsabilidad de los directivos. Crear vínculo con el alumno y reinventarlo cada vez, es responsabilidad de ese docente.

Refiriéndose al vínculo social, Pereira (2015) expresa: "El maestro tendrá que crear formas de gobierno más sensibles y menos verticales, nuevos lenguajes tecnológicos más accesibles, pedagogías más reflexivas sobre la experiencia y relaciones supuestamente más amorosas y menos tiránicas" (p.12).

¿Con qué lentes mirar para descubrir un Otro, alumno, que es y no es, según las formas en que el docente establece los lazos sociales? Zelmanovich (2016) afirma que estos lazos se asientan a través de los discursos (lacanianos), ya que la articulación entre lenguaje y sujeto da lugar a la alteridad y es a través del discurso que el sujeto tiene la posibilidad de encontrar a otro, que emerge según los lazos establecidos a través de los significantes en uno u otro de los discursos.

También pensar en "la práctica entre varios", a modo de intervención, promueve la producción de lazos de trabajo entre los adultos (agentes), con el propósito de impulsar la producción cultural de los alumnos. Una gramática de trabajo que busque reponer el lazo social, generando esa necesidad en los docentes para que no queden anclados en un único lugar. Es decir, el pasaje de una profesionalidad restringida que concibe la tarea de forma limitada, a la acción para lo cual ha sido formado el docente, a una profesionalidad ampliada que asume la tarea como una función social, con apertura a la construcción del conocimiento y predisposición de transformación social.

Un compromiso sería generar la labor diaria con encadenamiento de acciones que, como eslabones de una cadena circular, gire constantemente en función del alumno de quien se tome registro.

El lazo de transferencia queda al servicio de lo vincular, y desde allí, el docente provoca a su alumno a "hacer" por la vía del deseo. El vínculo es el dispositivo que permite un efecto determinado: enseñar, transmitir, educar, acompañar, sugerir, asesorar, dirigir, etc.

Y volviendo al comienzo, "las prácticas en instituciones entre demandas, legalidades y discursos" nos pone a pensar y re-pensar en la escuela, con sus matices, sus voces y sus subjetividades.

Acompañados por la gramática de Skliar (2017) cerramos con grandes interrogantes:

> ¿La necesidad de pensar la inclusión proviene de fuera, desde el exterior, desde una configuración disciplinar alejada, que quiere transformarse insistentemente en una novedad?¿No habría que decir, acaso, que ese acercamiento, esa cercanía a la inclusión educativa y a la convivencia habla por sí misma de una proximidad determinada por la escena educativa en sí?¿No es en esa escena justamente, donde se producen los encuentros y los desencuentros, los conflictos y las pasiones, las incógnitas, la afectividad y la desidia, el cuidado y la falta de cuidado en el otro? ¿No es allí mismo donde se percibe la singularidad, la alteridad, la diferencia, la diversidad y la multiplicidad de los aprendizajes, la necesidad de una relación determinada por el "entre nosotros"? (…) ¿Hace falta el apartado inclusivo, la temática y las palabras inclusión y convivencia, una formación específicamente inclusiva, un lenguaje inclusivo, un currículum inclusivo para la diversidad? (pp.81- 82).

Referencias bibliográficas:

Anijovich, Malbergier y Sigal (2004). Una introducción para la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2008). Tiempos líquidos. Madrid: Tusquets editores.

Boggino, N. (2010). Los problemas de aprendizaje no existen. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Dussel, I. (2016). La forma escolar y el malestar educativo. Clase 4, Cohorte 13. Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas socio educativas. FLACSO, Argentina.

Jacobo, Z. (2017). Presentación de las pedagogías de las diferencias en México.
Entrevista a Carlos Skliar. Novedades educativas (318), 74-76.

Kovadloff, S. (2011). "¿Qué significa preguntar?" (Clase). Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas socio educativas, Cohorte 13. FLACSO, Argentina.

Lewin, L. (2017). Que enseñes no implica que aprendan. Buenos Aires: Editorial Bonum.

Pereira, M. (2015). "La impostura del maestro" (Clase). Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas socio educativas, Cohorte 13. FLACSO, Argentina

Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. Buenos Aires: Noveduc Libros.

Tizio, H. (2003). El dilema de las Instituciones: segregación o invención. VII Stage de formación permanente. Los vínculos con la cultura. Grupo de Investigación sobre Psicoanálisis y Pedagogía, Sección Clínica. Barcelona. Nodvs (VIII). Recuperado de www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&pub=5&rev=22&idsubarea=2

Tizio, H. (2016). "Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis" (Clase). Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas socio educativas. Cohorte 13. FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, P. (2016). "El vínculo educativo bajo transferencia" (Clase). Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas socio educativas. Cohorte 13. FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, P. (2016). "Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo" (Clase). Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas socio educativas. Buenos Aires: FLACSO, Argentina.

“Discapacidad” y educación: historias de vida en chile

Camila Francisca Marchant Fernández

Resumen

El presente trabajo es un extracto de una investigación desarrollada en el marco del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez, y Juventud, impartido por la Universidad de Manizales y CINDE de Colombia, la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (PUC), y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), de Argentina. Ha sido elaborado para aportar al debate referido al Eje 5 del Coloquio Internacional de FLACSO “Resistidas y Desafiadas. Las prácticas en instituciones entre demandas, legalidades y discursos”. En dicho eje, denominado “Entre el para todos y el uno por uno. Avatares en el trabajo con grupos: diferencia – inclusión – segregación”, la pregunta ¿por qué es tan complejo pensar la inclusión aunque exista una normativa que la habilita? cobra sentido y razón, para ofrecer un extracto de dos historias de vida de personas con discapacidad en Chile, quienes, superando sus 30 años, comparten su experiencia de vida en ricos relatos que nos permiten vislumbrar cómo les fue posible ser parte del sistema educativo y acceder más tarde al mundo laboral, en una época donde la las definiciones legales estaban muy por debajo de lo que hoy conocemos.

Este trabajo es una invitación a cuestionar lenguajes usados y manoseados, y a derribar creencias para el éxito y las fórmulas en donde la inclusión sería posible (bajo más mecanismos de control para la debida aplicación de la normativa vigente). Tras contextualizar las inspiraciones que subyacen a mi cosmovisión como investigadora interesada en las personas con discapacidad, develando rumbos erráticos en el afán de avanzar, se exponen argumentos desde la legislación vigente relacionando la Ley General de Educación N°20.370 y la Ley N°20.422 que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. De este modo, se expone un extracto de las historias de vida de Marcelo y Andrés, denominadas “Vivan los Proyectos” y “Sangre de mi sangre”, para reconocer, desde sus propios relatos, el balance y las reflexiones que suscitan estas temáticas para quienes las han encarnado. Es posible así, asomarnos con respeto y humildad a la relación con la madre, las dinámicas del hogar, el mundo educativo y laboral.

Introducción

Desde siempre me cautivó la complejidad de la profesión que había elegido en esta vida: ser maestra de educación especial, y en particular, el fenómeno social subyacente a la hoy denominada discapacidad intelectual. El abanico de conocimientos necesarios para “comenzar a comprender”, entrelazados en la transdisciplina de lo intangible, trajo consigo un ejercicio inagotable. Desde el pregrado hasta el postdoctorado formulando cuestionamientos y reflexiones que han transitado en el tiempo —desde lenguajes que no supimos erróneos cuando habitaron el espacio del pensamiento— van dejando de manifiesto, cada vez con más fuerza y sentido, el plano original. La simpleza. La esencia.

Un profesor de psicología en la universidad, cuando recién ingresaba a estudiar pedagogía, nos preguntó en un papel: ¿por qué ha decidido estudiar esto? Por amor a la diferencia, fue mi respuesta. Eso es. Tanto ir y venir entre tecnicismos y teorías rebuscadas, para simplemente respirar mirándonos a los ojos, con anhelo de vivir en paz en un espacio común. ¿Corresponde continuar hablando de inclusión educativa, por ejemplo, cuando lo que queremos alcanzar es una educación de calidad, de valores profundos? Desde esta perspectiva cabe preguntarse si existe la Escuela Inclusiva. ¿Qué es una Escuela Inclusiva? ¿Será que es simplemente una escuela? ¿Quién se apoderó de la denominación “escuela”, o “escuela regular”, o “escuela común”, para que debamos entender que en esa institución no hay lugar para la diferencia?

Un extracto de mi último trabajo de investigación relacionado con historias de vida de personas con discapacidad en Chile es la pieza central de lo que quisiera ofrecer, motivada por la posibilidad de debatir sobre diferencia, inclusión, y segregación, bajo la pregunta: ¿por qué es tan complejo pensar la inclusión, aunque exista normativa que la habilita?

Justamente, el análisis de las leyes de Educación y Discapacidad de los países de América Latina fue la puerta de entrada para abordar la temática, en un intento por relevar la política pública y la experiencia humana. Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez, y Juventud.

Durante este tiempo de estudio, fue analizado el marco legal referido de diez países de la región: Argentina,

Bolivia, Perú, Brasil, Uruguay, Paraguay, Ecuador, Colombia, Venezuela, y Chile, y fue quedando claro el discurso oficial respecto a la ubicación propuesta para las personas con discapacidad en la educación. Sin embargo, sabemos que este plano jurídico no ha logrado modificar la rigidez del pensamiento segregador. Sabemos bien en nuestros países sobre la "letra muerta", aquello que se declara y no se cumple. Por consiguiente, merecemos preguntarnos qué es lo que sucede dentro de nosotros y nosotras, y entre nosotros y nosotras, que impide ajustarnos a nuestra propia ley, reivindicatoria de los Derechos Humanos de todo niño, niña, joven y adulto con discapacidad. Debemos pensar profundamente, pero pensar oyendo cómo han vivido, cómo han sentido la convicción de la discapacidad —asentada desde el exterior— para configurar la creencia de su diferencia en el medio social.

Con la herramienta de la biografía narrativa bajo la propuesta metodológica de Antonio Bolívar, y la generosidad de cuatro personas con discapacidad, que me posibilitaron tejer desde Chile sus historias de vida, entrego en esta exposición el fruto de la narrativa para reflexión.

Desarrollo

En Chile, como en otros países de América Latina, se ha ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU, 2006), se ha actualizado la Ley de Discapacidad N° 20.422 que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (hacia el año 2010), acuñando nuevas terminologías y conceptualizaciones; y se ha reconocido un lugar para referir a la Igualdad y a la Inclusión dentro de la Ley General de Educación N°20.370 (del año 2009), señalando:

> El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios: a) Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida; b) Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley; c) Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial (…) e) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él; h) Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales (art. n°03).
>
> Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales (art. n°10).

Estas declaraciones oficiales para regular el sistema educativo desde la macroestructura, sumadas a las especificaciones aportadas por los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social del Gobierno de Chile, por medio de áreas como la Unidad de Educación Especial y el propio Servicio Nacional de la Discapacidad, podrían sugerir un escenario social consciente y respetuoso de la diversidad, comenzando por la escuela. No obstante, se ha perpetuado una resistencia enorme en nuestra sociedad que se revela desde la simple convivencia del espacio público, para escalar peldaño a peldaño hacia otras esferas del quehacer cotidiano. Las generaciones mayores, seguramente, han logrado advertir una gran evolución en relación a las personas con discapacidad y su ubicación social. Las generaciones intermedias, por su lado, han hecho parte del trabajo los últimos veinte años, movilizando un resistente sistema desde las lógicas de la integración educativa hacia la inclusión educativa. Y las generaciones más jóvenes, que muchas veces ni imaginan las tristes experiencias pasadas —dado que han habitado un mundo escuchando una y otra vez el agotado discurso de la inclusión— intentan comprender la tensión de lo que parece obvio y evidente desde una perspectiva de derecho, con el cuadro más frío de la realidad, capturado por la ignorancia o por la falta de convicción.

Un balance desde la vivencia he logrado recoger al tejer las historias de vida de Marcelo, Andrés, Esteban y Ana,

cuatro personas adultas que presentan discapacidad de tipo intelectual, motor, visual, y auditivo, respectivamente. Desde una mirada retrospectiva, cada uno y una fue reflexionando sobre su paso por los distintos niveles educativos en Chile, siendo parte de múltiples instancias llenas de desafíos y muchas veces también de soledad. Por motivos de extensión requeridas para este coloquio, haré referencia solamente a dos historias de vida, de las cuales quisiera compartir un extracto.

La historia de Marcelo (extracto): "Vivan los proyectos"

Para conocer y llegar a entrevistar a Marcelo como primer actor de esta investigación agendé por medio de su madre un encuentro en la V Región de Valparaíso en jornada PM, cuando regresara de su trabajo. Muy observador y cauto al responder mis preguntas, fue aflojando al poco andar, abriéndome las puertas de su mundo interno en el bálsamo de su sonrisa recurrente. Con orgullo, relató la experiencia de haber estudiado en la Universidad un Diploma en Habilidades Laborales junto a otros jóvenes, con quienes aún mantiene amistad, atesorando grandes recuerdos de esa época como estudiante universitario y estudiante en práctica, en lo que fuera la primera generación de jóvenes con discapacidad de ese proyecto de formación laboral. A sus 33 años, Marcelo se considera un joven afortunado, y dice:

> "He tenido suerte. Por lo menos en las prácticas no tuve problemas complejos. De repente, en el trabajo como pasa en todos lados, de repente los compañeros, o cosas que me cuesta hacer, pero lo soluciono. Por ejemplo, algún trámite o cualquier cosa. Siento que se me puede caer la plata, prefiero meterla a un bolsillo para que no pase nada… como tengo los dedos lerdos".

Debe apoyar en la empresa en la cual trabaja efectuando múltiples trámites, recibiendo críticas en ocasiones por su lentitud, pero él asume y declina buscar otro empleo, dado que reconoce lo complejo que fue ser contratado, lo recuerda como un proceso triste que lo llevó a perder la paciencia. Todo lo que vive Marcelo hoy es el resultado de la incansable apuesta de su madre y su padre por ubicarle como uno más, desde niño. Recibió terapia especializada en la Teletón, que refiere como "una institución muy buena, que ayuda, aunque hay gente que dice que no hace nada. Igual ayuda a los jóvenes y a los niños también". Ha recibido apoyo por parte de la Liga Chilena Contra la Epilepsia y del Plan Auge (iniciativa del Ministerio de Salud del Gobierno de Chile) para la dotación de medicamentos. Marcelo en la etapa pre escolar, pasó a ser parte de COANIL, Corporación de Ayuda al Niño Limitado, desde donde fue derivado a una Escuela Especial. "Según la vecina ese lugar no era para mí, era más para especiales. Me veían avanzando y superándome. Me veían capaz. Si hubiese seguido en COANIL me habría quedado, quedado, quedado…". Ya en la esfera educativa, con el apoyo constante de su familia y en especial de su hermana –hoy profesora de Educación Diferencial– fue seleccionado para ser parte de una iniciativa innovadora en su tiempo. Para ser parte de un proyecto de Integración Escolar. Marcelo reflexiona sobre el rol de los "Proyectos" en su vida, "si no fuera por los proyectos, quizás cómo estaría… Sería como trata de luchar tú solo contra la corriente". Reconoce en sus palabras el sentido de lucha en su experiencia de vida, y que su destino pudo haber transitado por lugares muy distintos a lo que es hoy de haber permanecido en una institución como COANIL en lugar de romper la barrera para instalarse en la Escuela.

La historia de Andrés (extracto): "Sangre de tu sangre"

Cuando conocí a Andrés años atrás, coincidiendo en el ámbito laboral, me llamó la atención su gran seguridad y sentido de responsabilidad para presentarse como periodista, dispuesto a trabajar de inmediato. Una y otra cita nos correspondió, y siempre igual. Lluvia o sol, ahí estaba, puntual, con el abrigo mojado y los pies empapados, o sudando por el esfuerzo que a veces le significa movilizarse con agilidad. Al invitarle a ser un actor más de esta investigación, con coraje aceptó la propuesta a viajar por el tiempo, más allá de donde a veces deseamos recordar.

> "Nací a los seis meses y medio, estuve más de un mes en incubadora porque pesaba un kilo y medio. Mi madre. en el año 86, tuvo que viajar a la Teletón, desde la IX región de donde éramos nosotros (…) Ahí, la asistente social te hacía un reconocimiento, a toda la familia, para saber cuál era el trato, cómo vivía la familia, la persona con discapacidad, el discapacitado en este caso. Esa asistente, luego de escuchar a mi mamá le dijo: 'Su hijo va a ser diferente a las otras personas con discapacidad debido a la mentalidad que usted tiene'.

Las referencias a su madre fueron una constante, la fuerza transmitida desde temprano a Andrés configuraron

su existencia y su relación con su cuerpo, jamás en desventaja si él y su entorno cercano así lo permitían.

> "Mi madre de chico me molestaba, hasta los familiares le decían: '¡Oye! Cómo molestas a tu hijo si es sangre de tu sangre'; a lo que ella respondía: 'Yo soy la madre, y yo sé lo que va a tener que enfrentar él el día de mañana'. Y claramente… me decía: Venga mi cojito, venga mi cojito".

Andrés, con ternura y gratitud en su adultez, ahonda en su crianza, y en la forma en que fue situado en igualdad de condiciones desde el seno familiar hasta el espacio educativo. Fue el primer hijo, el primer nieto, el primero de todo como él mismo describe. Desde el sur de Chile, junto a su familia se trasladó a la capital, en busca de oportunidades laborales, como muchos. Ya en Santiago se sumó a la etapa pre escolar en una escuela regular, jamás conoció lo que era la Educación Especial, algo de toda lógica para él. Fue el único alumno con discapacidad en sus grupos curso en los establecimientos donde formó parte. Recuerda que sí, en otros niveles había uno que otro estudiante con alguna diferencia, como el caso de una chica que a los 13 o 14 años quedaba muy sola a partir de la dificultad de desplazamiento y a nivel de lenguaje oral que presentaba.

> "Si yo hubiese tenido otro tipo de educación, me habría pasado lo mismo a mí, habría quedado solo. Mi mamá siempre me mentalizó, que llegara a un lugar y saludara".

Con pasión, Andrés recuerda a sus amigos de infancia con quienes vivió grandes aventuras en su etapa escolar, y de los cuales reserva aún un espacio sincero de hermandad a sus 31 años. Al hablar de un amigo en especial con el que solía a pasear en bicicleta sentado atrás, señala:

> "Con los años le vas tomando el peso y son grandes recuerdos, una vez yo le agradecí a él, y le dije, tú fuiste en un momento mis piernas. Y me acuerdo que nos abrazamos y nos emocionamos".

Andrés no desconoce el desafío que significó la escuela, pero siempre lo matiza y comprende como "prueba superada" por su riqueza interna, la misma que le permitió resolver su desempeño académico muchas veces en jaque. Progresó en el sistema regular de enseñanza sin ningún apoyo o acompañamiento particular, pues cabe recordar que en Chile las experiencias de integración se dieron en la década de los ochenta de manera escasa en ciertos colegios particulares, y se incrementaron hacia los 90, paulatinamente. Andrés logró completar su enseñanza media, etapa que complementó trabajando activamente en una cadena de comida rápida, como última prueba a sí mismo de plena autovalencia. Consiguió ser contratado, también en una época donde la denominada Inclusión Laboral en Chile estaba en pañales aún.

Conclusiones

Evidente resulta al pensar en las historias de vida de Marcelo y Andrés —que superando los 30 años dan cuenta de una experiencia sincera de participación en el espacio común— en una época donde el marco legal que hoy reconocemos no existía, y nadie hablaba aún de Inclusión Social, Inclusión Educativa, o Inclusión Laboral. ¿Cómo es entonces posible que habiendo establecido grandes definiciones en la política pública en Chile los últimos diez años, esa realidad esté hoy muy lejos del alcance de miles de personas con discapacidad? En ambas trayectorias la figura de la madre florece como farol en el desierto frente a la desolación del lapidario diagnóstico médico, con porfía, coraje y amor. Mujeres que vieron en sus hijos a un hijo, un hijo, un hijo completo, y nunca un hijo con discapacidad. Mujeres que no instalaron la realidad sentenciada de la deficiencia por sobre el esquema familiar establecido en la intimidad de sus hogares y dinámicas de plena participación. ¿Cómo resolvemos entonces si es que audaces nos adjudicamos el poder de resolver, o al menos la intención de hacerlo?

Deseamos en lo profundo que nuestras sociedades caminen por la senda de la igualdad de oportunidades, pero es altamente probable así los hechos, debamos reubicar nuestro trabajo. En muchos debates sobre Inclusión y Educación, lo primero que surge es la idea de la falta de fiscalización desde la administración del Estado para hacer valer las leyes y decretos establecidos; eso una vez que hemos llegado al punto de vernos rodeados de normativas que cumplir, y sobre las cuales las escuelas han comenzado a colapsar. Entonces, al parecer, ya no se requieren más artículos y artículos, pues ya están ampliamente escritos. Ni tampoco la opresión como mecanismo de control para que se respete la norma. La inclusión social, educativa y laboral no va a avanzar si no logramos transfigurar la concepción punitiva de lo diferente en nuestras estructuras mentales.

> Porque la diferencia no es un sujeto sino una relación. Cuando la diferencia se vuelve

sujeto hay allí una acusación falsa y sin testigos de desvío, de anormalidad, de lo incompleto, plagada de discursos autorizados, renovados, siempre actuales, siempre vigilantes y tensos (Skliar, 2015, p.165)

Referencias Bibliográficas:

Ley N°20.370, General de Educación, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile (17 de agosto de 2009).

Ley N°20.422, Establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de Personas con Discapacidad. (3 de febrero de 2010). Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile.

Naciones Unidas (2006) Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad.

Skliar, C. (2015) Desobedecer el lenguaje. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Dispositivos institucionales en torno al juego en contextos socioeducativos para niños de 0 a 3 años

Jorgelina María Inés Casella, Mariana Etchegorry.

Resumen

El presente trabajo se elabora a partir del proyecto de investigación "Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y a la cultura de niños de 0 a 3 años". El equipo está conformado interdisciplinariamente con psicopedagogos, psicomotricistas y una psicóloga. El objetivo general de la investigación es analizar los dispositivos vinculados al juego que los adultos despliegan para promover el derecho a la educación y a la cultura de niños de 0 a 3 años. Se analizan diferentes propuestas institucionales destinadas a la educación de esta franja etaria. La perspectiva de investigación es cualitativa descriptiva. Se desarrolla a partir de la observación participante y la entrevista semiestructurada, instrumentos adecuados para acceder a los indicios que nos permiten analizar los contextos de producción de juego.

Consideramos al juego como constitutivo para el niño, derecho fundamental y promotor de la educación y acceso a la cultura. Los adultos son responsables de generar las condiciones necesarias para garantizar los derechos del niño. En este sentido, se configuran dispositivos que permiten el despliegue del jugar en el niño y así aseguran su aprendizaje y desarrollo. En este contexto, surgen preguntas: ¿qué niño es el que se piensa en la educación?, ¿cuáles son los dispositivos que los adultos despliegan para promover el derecho a la educación y a la cultura?, ¿se organizan estos a partir de la consideración del juego como esencial al niño?, ¿es el juego considerado como un derecho que hace posible la inclusión?

Patricia Sarlé (2012) describe el sentido del juego como una política pública educativa que implica intencionalidad pedagógica, es decir, no se trata de armar un espacio y disponer de materiales. El juego es "objeto y contenido de enseñanza". Pero para esto, la experiencia de jugar debe ser "pensada, presentada y acompañada, atendida, mediada" por un adulto-educador. Es aquí donde el concepto de "dispositivo" permite entender la complejidad que implica posicionar al adulto como responsable. Hablar de dispositivo refiere a 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. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos (Agamben, 2011).

Así es que, en la presente ponencia, tomando los datos construidos en un primer acercamiento al campo como prueba del instrumento de la entrevista, damos cuenta del análisis de los discursos de los adultos responsables en relación al juego (en este caso los entrevistados son todos docentes), para así reconocer los sentidos en torno a este, analizando los dispositivos que se configuran.

Introducción

Desde la perspectiva de derechos, el juego es una actividad fundamental de la infancia. Promotor de pensamiento, constitutivo en relación a la subjetividad y posibilitador de aprendizaje. Es necesario reconocer que los adultos construimos diferentes representaciones en torno al juego, que se definen a partir de una manera de pensar a las infancias y a los niños que transitan esta etapa. Estas definen posiciones y acciones que se despliegan en torno a la escena lúdica. Esta actividad de los niños no siempre es respetada, y en el proceso histórico podemos dar cuenta de espacios y tiempos en los que el jugar no acontece.

El niño despliega en el juego múltiples dimensiones: la cognoscente, la subjetiva, la social y la corporeidad. En un primer momento, el niño juega basado en la percepción. Esta le permite el reconocimiento de los objetos. Percibir no solo implica reconocer rasgos esenciales, sino también poder otorgarle un significado, por lo que, siguiendo lo que plantea Vygotski (2009), en el juego los objetos pierden su fuerza determinante. La acción promueve las ideas. Para este autor, "en el preciso momento en que un palo se convierte en el punto de partida para desglosar el significado del concepto caballo, del caballo real, se invierte esa proporción y predomina el significado; siendo ahora la relación significado/objeto" (Vygotski, 2009, p. 150). Durante el juego el niño opera con significados separados de sus objetos y situaciones cotidianas. El juego posibilita el advenimiento del pensamiento, la imaginación y promueve por tanto la actividad representativa.

El juego permite además construir el mundo "con otros" y "por otros". Se trata, tal como expresa Winnicott (1993), de un "espacio transicional" que genera la confianza para el encuentro intersubjetivo. Es en ese espacio que se invisten los objetos y a partir de las relaciones primarias se constituye el aparato psíquico. El juego, como afirma Huizinga (1968), "es cultura" y, en este sentido, también es posible pensarlo como una producción simbólica, que asegura el ingreso al mundo social. El cuerpo despliega el jugar, transversalizado por el deseo y la inteligencia, para apropiarse del mundo.

El juego se constituye en fuente de experiencias, generador de aprendizajes, y por lo tanto de desarrollo, justamente a partir de un "otro" responsable de brindar las condiciones para esto. El niño aprende jugando, y esto constituye un recurso fundamental para la promoción de la educación, regida por el principio de inclusión.

En esta ponencia, nos proponemos analizar los saberes de los adultos (en este caso docentes) ya no solo en torno al desarrollo, sino también respecto de la perspectiva de incluir al juego como promotor del derecho a la educación y el acceso a la cultura.

Desarrollo

El derecho al aprendizaje, a la educación y a la cultura desde el momento mismo del nacimiento, implica pensar cuál es el rol del adulto responsable en torno a los dispositivos para responder a la infancia (en términos de responsabilidad), rescatando el valor de las redes y la intersectorialidad como instancias que propician la participación y organización en esta labor. La investigación que presentamos es de tipo cualitativa descriptiva, y se desarrolla actualmente a partir de entrevistas y observaciones. La entrevista semiestructurada permitió, a través de la definición de ejes en relación con las categorías construidas en el marco teórico, analizar el discurso de los adultos responsables. Con el objetivo de analizar esos discursos respecto al jugar se construyeron los siguientes ejes de indagación: "El sujeto y la institución", que se propone analizar la relación entre el adulto y la institución; "El lugar del juego en la tarea", para profundizar en las variables didácticas (Malahovich, 2013) espacio, tiempo, grupalidad; "Los supuestos respecto al juego", para ahondar en las concepciones sobre juego, el lugar del mismo en la propuesta pedagógica —que darán cuenta además de una manera de pensar a los niños y las infancias—, y "Los derechos del niño en el dispositivo institucional", para recuperar los conceptos, concepciones y representaciones en torno a los derechos del niño.

A partir de los ejes definidos se analizan los discursos de cuatro entrevistas con referentes de instituciones privadas. Sistematizando las estas entrevistas, se definen categorías que permiten poner en tensión las concepciones de los docentes/adultos responsables.

a. Respecto al lugar del juego en la tarea

Podemos identificar en las respuestas la centralidad del juego, pero considerado a partir de diferentes principios de organización. Subyace al lugar que ocupa el juego en la planificación y organización una manera de ser concebido como actividad, contenido o derecho. Es posible identificar, asimismo, momentos para jugar, mientras que en otras expresiones se presenta la idea de transversalidad de la jornada y las propuestas. Por ejemplo, expresa una de ellas:

> "Nosotras todo lo hacemos a través del juego, y nos interesa mucho el respeto del juego espontáneo del niño. A la hora de planificar, planificamos con secuencias didácticas. (...) los papás lo piensan al revés, mayor fundamento y control pedagógico cuando en realidad el juego es el mejor espacio para aprender" (Entrevista 2).

En las palabras de otra de las docentes aparecen momentos para el juego, y se diferencia juego de trabajo, si bien también habla de "hacer todo jugando", en su discurso se identifican momentos en los que no se juega:

> "El momento de la iniciación consiste en contar un día o algún acontecimiento importante para ellos, se saluda y, de acuerdo a la condición climática, cantamos una canción alusiva, nos saludamos todos y después pasamos a decir el presente" (Entrevista 1).

El juego como momento de calma o de recuperación de la calma. Ante la pregunta "¿En qué momento propones que los niños jueguen?", una de las docentes responde:

> "Eso lo vamos viendo... Por ejemplo, cuando veo que vienen muy pasados de vuelta, yo

> los llevo al patio. Ahí descargan la energía, entonces después de un rato volvemos a la sala, volvemos a la calma..." (Entrevista 1).

El juego constituye la posibilidad de "descarga" para poder luego trabajar. Podemos reconocer, siguiendo a Dente (2017), que existe una verdadera tensión entre lo que es juego y no es juego en el nivel. En general, los adultos, especialmente con niños de 0 a 3 años consideran que todo es juego, y no pueden reconocer que lo que la actividad tiene de lúdico se basa justamente en el sentido que le otorgan los jugadores. Cabría pensar cómo se posiciona el docente como jugador en este contexto, ya que esto definirá que el niño pueda reconocerse jugando.

b. Los supuestos respecto al juego

A partir de esta categoría pensamos los sentidos que se construyen en torno al juego, los supuestos que orientan las decisiones didácticas, es decir, las concepciones de fondo que de alguna manera se construyen en la trama de la formación y las experiencias de vida.

b.1. el juego como instrumento de evaluación.

Se evidencian en los discursos consideraciones respecto al juego como herramienta para analizar y registrar las conductas de los niños. La observación del niño se transforma en evaluación. Esto refiere, por un lado, a la evaluación del juego como actividad natural que expresa lo que el niño puede y no puede, pero, a la vez, evidencia una idea de enseñanza respecto al niño de 0 a 3 años, que se reduce a una espera fundamentalmente en términos de sociabilización, y que por tanto, no construye indicadores a partir de la enseñanza.

> Yo observo.... A veces juego con ellos también. En ese momento mis ojos y mis oídos están volcados en ellos para hacer los informes, para ver también cómo se sociabilizan con los compañeros (...). Yo tengo algunos niños que no juegan. No sociabilizan, prefieren en todo caso jugar solos. Y justamente a estos nenes los está viendo el gabinete, porque yo he percibido otras cositas aparte de que no juegan... (Entrevista 1).

Hacer foco en el juego como evaluación tensiona con la idea de la dimensión compleja a la que remite, y a la posibilidad de considerarlo en el marco del derecho. Pero también con una concepción de evaluación, que se mantiene alejada del sujeto en el marco de la propuesta pedagógica como encuentro de contenido, niño/aprendiente y adulto/enseñante.

b.2. el juego como experiencia con otros y espacio transicional para la creación.

Aparece en el discurso de uno de los adultos la posibilidad de complejizar la mirada y reconocer en la actividad lúdica un espacio simbólico en el cual no solo "están" con otros, sino "son" con otros. Esto involucra al adulto y lo transforma en un espacio de expresión y escucha.

> Para mí es la posibilidad de estar juntos, la posibilidad de conocernos, de expresarnos, de expresar nuestras emociones, de divertirnos, por sobre todo de generar espacios, porque me doy cuenta de que con la realidad de nuestras familias de hoy no hay espacios para estar juntos (Entrevista 2).

El juego remite a una concepción de infancia. Esto será fundamental, porque atraviesa todas las decisiones que se tomen a este respecto.

> "Yo creo que la infancia es juego y el juego es infancia, los niños necesitan jugar, los niños necesitan estar con otros y jugar" (Entrevista 2).

El juego es acción entre el aprender del niño y el enseñar del adulto; permite diferenciar la idea de que es una actividad natural pero que configura la posibilidad de aprender, cuando se generan las condiciones, lo que remite a la enseñanza. El niño juega y necesita jugar, constituye una necesidad.

> "Para satisfacer sus necesidades. El niño desde que nace tiene necesidades... Y es lo que más les atrae jugar. Aparte aprenden, a través del juego te aprenden un montón, por más que uno diga no, están jugando" (Entrevista 1).

En los discursos aparece reiteradamente la idea de que el niño juega frente a la oferta de objetos, pero el adulto no necesariamente ofrece deliberadamente objetos, espacios y tiempos. El juego como contenido de enseñanza involucra un rol activo del adulto que debe ser responsable de construir espacios, propuestas que permitan su desarrollo.

> "Bueno, la idea es armar los escenarios con distintas posibilidades (...) No esto de dar vuelta canastos con un sin fin de juguetes mezclados en donde todos jugamos y nadie juega a nada ¿no? La idea es esto de que den las posibilidades de juego y el docente las prepare para" (Entrevista 2).

Esto implica considerar a un adulto que se hace responsable en la preservación del derecho a jugar, porque de esta manera asegura la educación, está convencido de que jugando los chicos aprenden, pero también de que jugando es posible enseñar.

> "Lo del adulto, bueno, el adulto en el jardín maternal tiene un papel importante... tienen que estar permanentemente. Son niños pequeños y tenemos que estar permanentemente. (...) Les digo siempre a las seños, en este camino de la conquista de la autonomía que el niño nos necesita con él" (Entrevista 2).

El adulto ocupa un lugar en el juego, asume una posición, participa porque se constituye en "jugador".

> "...y entonces el adulto tiene que estar eh... participando del juego si es necesario, observando si es necesario, dando espacio para el juego generando posibilidades acompañando, estando" (Entrevista 2).

El juego es experiencia, encuentro con otros y creación, porque implica el advenimiento de lo nuevo y lo diferente. Esta lectura compleja que involucra al adulto compartiendo la experiencia supone también su capacidad para sorprenderse y transitarla. Así lo expresa uno de los referentes.

> "Para mí es la posibilidad de estar juntos, la posibilidad de conocernos de expresarnos, de expresar nuestras emociones, de divertirnos" (Entrevista 2).

Considerar lo social en el juego implica el encuentro subjetivante con otros. En algunos casos se explicitan sentidos en torno a supuestos ingenuos, desconociendo la construcción social del proceso que el niño de 0 a 3 transita. Reconocer la creatividad en la creación, la belleza que encierran como producción simbólica de infancia.

> "Más que todo expresarse, afianzar amistades, socializar, si el juego es compartido. Y el crear, crear, mucho crear... Porque con un pedacito de masa ellos te hacen, ellos te dicen mirá seño hice esto, y a lo mejor uno no le encuentra la forma, pero para ellos es algo magnífico y hay que festejárselos porque es un gran logro" (Entrevista 1).

Podemos inferir entonces que, tal como expresa Dente (2017), reconocemos una tensión entre el "jugar por jugar" y el "jugar para".

> "...pero hablando de este nivel tiene que ser muy creativa ... nuestro lugar está en posibilitarles nuevas posibilidades de encuentro con el juego" (Entrevista 2).

La autora resuelve esta tensión histórica planteando que para el niño siempre es "jugar por jugar", mientras que el docente

> tiene la responsabilidad de educar, de enseñar, de ofrecer otros mundos posibles y ampliar el repertorio social y cultural que los niños traen, jugar en el jardín, debería ser siempre "jugar para". En este sentido, le cabe la responsabilidad de definir los objetivos, contenidos, estrategias que posibilitarán un juego más rico y más complejo cada vez (Dente, 2017, p.12).

Supera las contradicciones poniendo en consideración la perspectiva de los actores, enseñante y aprendiente.

c. Los derechos del niño en el dispositivo institucional

Las preguntas proponen recuperar las ideas de los adultos/docentes en torno a los derechos de niños y niñas y la construcción de los dispositivos. La posibilidad de objetivar decisiones en torno a estos derechos al configurar la propuesta institucional. Así, los referentes advierten sobre la vulneración del derecho a jugar.

c.1. en relación al uso de la tecnología:

> "Yo creo que la infancia es juego y el juego es infancia, los niños necesitan jugar, los niños necesitan estar con otros y jugar. No necesitan teléfonos ni tampoco tabletas

ni pantallas, necesitan un otro que les brinde un espacio de sostén emocional, que se involucre, que se conecte y que los ayude a conectarse" (Entrevista 2).

c.2. En relación a la falta de tiempo para jugar en familia.

"... pero a mí me gustaría que a muchos niños de los que tengo yo en mi sala los papás les lleven más el apunte" (Entrevista 1).

"... es la gran necesidad del momento: adultos sensibles que acompañen a los niños" (Entrevista 1).

Por otro lado, aparece en algunos referentes cierta dificultad para pensar los derechos del niño, en tensión con la propia tarea.

"Y..... ahora está medio medio ese tema. Porque vos viste que con los conflictos que hay con los docentes ... O sea, la tarea nuestra no es valorada" (Entrevista 1).

Cuando el centro se pone en la educación, parece que solo se puede mirar a uno de los protagonistas del proceso: el que enseña. El niño, en su rol de aprendiente, queda totalmente desvinculado del mismo.

Primeras conclusiones

Estos primeros análisis nos permiten inferir cómo los adultos proponen el juego a los niños y cómo se posibilita o no el acceso a la cultura, en tanto constituye un dispositivo educativo inclusivo. El juego en las prácticas pedagógicas de estos adultos/docentes es central, pero es significado desde diferentes lógicas. Surgen nuevas categorías en el análisis de los discursos: los docentes y sus fondos de conocimiento, la posición del adulto en la propuesta y el juego como experiencia. Estas categorías constituyen la matriz para continuar avanzando en torno a reconocer los dispositivos que se configuran en el marco de las propuestas para niños y niñas de 0 a 3 años.

a) En relación a los docentes y sus fondos de conocimientos. Entendemos por fondo de conocimiento el conjunto de saberes que comparten los adultos responsables y desde los que proponen sus intervenciones "en el desarrollo de los sujetos y sus aprendizajes. Estos saberes componen fragmentos seleccionados y versionados de teorías del aprendizaje y el desarrollo humanos" (Terigi, 2017, p. 8). Reconocemos que hay diferencias entre los adultos, que están sostenidas por variadas trayectorias formativas.

b) La posición del adulto frente al juego, categoría que nos permite pensar el rol del adulto frente al jugar del niño. Reconocimos en los discursos tres posiciones: 1) Observador, evaluador, que se posicionan como ajeno. 2) Estar con el niño, en el cual se involucra dejando hacer sin participación ni co-construcción de la propuesta lúdica. 3) Participativo: el adulto reconoce en el juego la posibilidad de compartir una experiencia, en donde los involucrados (adulto y niños) enseñan y aprenden a la vez. El juego es oportunidad para transmitir la cultura y recrearla juntos, en un espacio transicional (Winnicott, 1993) de creatividad.

c) El juego como experiencia. Se hace necesario pensar la relación entre el sustantivo juego y el verbo jugar. Tal como expresa Zelmanovich (entrevista de Patricia Redondo, mayo 2009): "...el jugar como verbo, no solo como sustantivo", aludiendo justamente al estatuto de experiencia.

Los adultos responsables reconocen en el juego una "experiencia" en términos de Larrosa (2002), como tiempo sin tiempo, de encuentro con el otro. Se trata de lo ajeno que desafía e interpela a la creación. Una propuesta desde esta concepción, reconocería y promovería un derecho fundamental del niño y permitiría pensar un dispositivo pedagógico en torno al juego significativo e inclusivo.

Referencias Bibliográficas:

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? (Trad. R. Fuentes Rionda) Sociológica, 23 (73), 249-264.

Dente, L. (2017). "El juego en el nivel inicial", Clase 9, Curso de posgrado
Educación Inicial y Primera Infancia. Buenos Aires: Flacso.

Huizinga, J. (1968). Homo Ludens. Buenos Aires: Emecé.

Laino, D. (2000). Aspectos psicosociales del aprendizaje. Rosario: Homo Sapiens.

Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel (pp. 165-178). Barcelona: Laertes.

Malajovich, A. (2013). Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires: Paidós.

Redondo P. (mayo de 2009). Entrevista a Perla Zelmanovich. Sostener el jugar entre varios, pasaporte a la cultura.

Sarlé, P. (2012) Proyectos en juego. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar.
Juego y educación infantil. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.

Terigi, F. (2017). "Trayectorias escolares y trayectorias educativas". Clase 3: Especialización de Políticas Socioeducativas. Buenos Aires: Nuestra Escuela. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Vygotski, Lev S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Crítica.

Winnicott, D. (1993). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.

El discurso pedagógico destinado a la primera infancia: un análisis sociosemiótico sobre los programas "Medialuna y las noches mágicas" y "Amigos" (Pakapaka)

María Agustina Sabich

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo analizar las configuraciones discursivo-pedagógicas presentes en dos programas educativos destinados a la primera infancia: "Medialuna y las noches mágicas" (2012) y "Amigos" (2013), a partir de un análisis sociosemiótico (Verón, 1998). El criterio de selección del corpus se relaciona con una serie de elementos: en primer lugar, los dos productos televisivos pertenecen a realizadoras nacionales, y se enmarcan dentro del género animado educativo infantil; en segundo lugar, las series infantiles presentan un conjunto de rasgos retóricos, temáticos y enunciativos relacionados con el discurso pedagógico y el discurso narrativo, y, en tercer lugar, las producciones continúan vigentes en la grilla de programación actual de Pakapaka, lo que lleva a interpretar que se trata de programas con un importante nivel de audiencia.

Otro criterio que convoca la selección de este corpus es el nivel de circulación de las series en el ámbito internacional. Al respecto, "Medialuna" ha sido finalista en la categoría Primaria del concurso Japan Prize (2012), y "Amigos" ha participado bajo el mismo rótulo en los premios Chicago Film Festival (2014) y el Prix Jeunesse International (2014); también ésta última ha recibido la "Primera mención" en la categoría Serie del concurso Expotoons (2013). A partir de lo expuesto, puede mencionarse que tanto Medialuna como Amigos son producciones locales que apuntan a la creación de contenidos audiovisuales destinados no solo al público nacional sino también al público extranjero, teniendo en cuenta otros modos de visibilizar las infancias y las culturas sociales y generacionales. Como indica Fuenzalida (2016) las nuevas series infantiles trabajan con objetivos formativos psicosociales y de calidad más profundos, mediante formas de representación que incluyen la figura de un niño competente y protagonista: "el concepto de calidad en educación [inicial] se ha ampliado hacia el desarrollo más integral del niño, incluyendo el aspecto que en la actualidad se denomina 'inteligencia socioemocional'" (2016, p. 23). Esta última es entendida como la conciencia que el niño tiene sobre sí mismo y la conciencia que posee sobre la sociedad. Junto con estos aspectos también se destacan la autoimagen positiva, la responsabilidad en la toma de decisiones, la resiliencia, el sentimiento de capacidad, el autocontrol y la configuración de relaciones sociales. Para Fuenzalida, el desarrollo de estas capacidades ha sido descuidado en la primera infancia –por considerarla una etapa "menor" o "insignificante"–, centrándose en la preparación de las etapas escolares posteriores.

Introducción

El presente trabajo constituye un fragmento de la tesis de Maestría en Comunicación y Cultura, compartido en el marco del Eje 5 del presente coloquio ("Entre el 'para todos' y el 'uno por uno'. Avatares en el trabajo con grupos: diferencia, inclusión, segregación"), en la medida en que se propone efectuar un recorrido descriptivo sobre los modos en que la institución televisiva y, en particular el discurso pedagógico, construye la representación sobre la diferencia y el contacto con el otro en la primera infancia. Para ello, se analizarán algunas dimensiones del programa "Medialuna y las noches mágicas" y "Amigos", ambos pertenecientes a la señal Pakapaka. Medialuna y las noches mágicas es una serie animada infantil co-producida por Focus y Pakapaka. La protagonista es una princesa con rasgos quechua que vive en el reino de Locoto, y que durante la noche recorre diferentes experiencias lúdicas con sus amigos animales, a partir del juego, la fantasía y la imaginación. Por su parte, Amigos es una serie animada infantil co-producida por Yoquer 3D y Pakapaka. El protagonista, Santi, es un niño de cuatro años que vive con sus padres en un barrio del conurbano, y atraviesa una serie de situaciones cotidianas junto a su amigo invisible Elbiz, una suerte de compañero adulto y guía en sus aventuras, que lo ayuda a procesar diferentes situaciones prototípicas de la etapa temprana.

Las estrategias pedagógicas del discurso narrativo. La enseñanza de lo maravilloso y la conducta en la primera infancia

Las historias desarrolladas en Medialuna y Amigos se encuentran organizadas en torno a los principios estructurales del relato. Como indica Todorov (1991), esta noción puede definirse como el encadenamiento

cronológico y causal de las unidades discontinuas que conforman la estructura narrativa. Por eso, a diferencia de la descripción, cuya temporalidad se manifiesta de manera lineal y sucesiva, el relato tiende a construir una temporalidad de manera fragmentada, organizando las secuencias en base a situaciones de equilibrio y desequilibrio.

En Medialuna y las noches mágicas el relato se encuentra organizado en tres situaciones relativamente estables: la salida del palacio y la entrada al bosque, la aparición de una situación conflictiva, y el restablecimiento del equilibrio mediante el retorno al palacio. La primera de las situaciones se muestra vehiculizada por la presentación de una adivinanza que los personajes deben salir a develar; en cambio, la segunda —generalmente relacionada con la aparición de un personaje "malo"— se desarrolla como el núcleo problema que pone en una situación de desequilibrio a la historia. Un elemento interesante en este segmento es que el conflicto no se soluciona per se, sino que los personajes deben memorizar las pistas del acertijo para poder resolverlo. Finalmente, la última situación, es decir, la que se caracteriza por el regreso de los personajes al palacio, implica una instancia de desenlace que suele terminar con la princesa durmiendo y el padre de la niña realizando experimentos fallidos para quitar el hechizo de la bruja.

Siguiendo a Todorov (1991), la estructura de la adivinanza se compone de tres elementos fundamentales: en primer lugar, la relación trópica que se establece entre un simbolizante (presente) y un simbolizado (ausente); en segundo lugar, la presencia de definiciones polisémicas orientadas a la sinonimia que se distinguen de las definiciones ordinarias y, en tercer lugar, la organización fónica que se caracteriza por la presencia de rimas, alteraciones y de un ritmo regular. Ahora bien, las adivinanzas no solo habilitan el "juego" que implica el reconocimiento de diferentes elementos, sino que también contribuyen a la creación de situaciones de aprendizaje dialógicas y cooperativas para resolver el conflicto en el que se encuentran los actores. Un elemento didáctico interesante que las adivinanzas también promueven es la inserción del destinatario en temáticas asociadas con el género maravilloso, un género que según Todorov (1981) se diferencia de lo extraño o lo fantástico porque los elementos sobrenaturales que se presentan en él no suelen provocar ninguna reacción "estrepitosa" o "alarmante".

Por su parte, la configuración narrativa en Amigos se desarrolla de una manera más inestable y fragmentada, lo que contribuye al diseño de una producción un tanto más creativa y menos estandarizada. En general, el conflicto que aparece en el curso de la historia suele manifestarse a través de una dificultad que el personaje tiene para afrontar diferentes situaciones de la vida cotidiana: asumir la responsabilidad de cuidar un animal, utilizar la bicicleta sin "rueditas", establecer los primeros contactos con la lectura, participar en el crecimiento de una planta, aprender a socializar con otros niños y niñas, entre otros. En este sentido, Elbiz, el amigo invisible del protagonista, cumple la función de ayudar a procesar los cambios prototípicos de la etapa temprana a través de la conversación y la realización conjunta de juegos.

A partir de la revisión de la literatura psicoanalítica, Bonsignore (2016) señala que la aparición del amigo imaginario suele gestarse en la etapa temprana del sujeto, es decir, aproximadamente entre los dos y los seis años de edad, momento en el cual comienza a producirse el crecimiento del aparato psico y locomotriz, y se inician tareas de coordinación corporal, desarrollo intelectual y socialización. Por eso, el amigo imaginario es un personaje invisible que solo el niño identifica y con quien emprende actividades de juego y de diálogo durante un período breve de tiempo. Por esta razón, en esta serie televisiva, el discurso pedagógico también recurre a la enseñanza del "género maravilloso" para convertir un escenario a la vez didáctico y ficcional en el cual los fenómenos se presentan con naturalidad. Así, además de la figura de Elbiz, encontramos "el país de los amigos invisibles", una suerte de universo paralelo en el que vive un doctor, "el pupu cosquillas", con quien los personajes conversan cuando se encuentran ante una situación de difícil resolución.

La representación de los personajes y las locaciones

A lo largo de los episodios, los personajes cumplen diferentes roles que son fundamentales para ordenar el curso del relato, acompañar o guiar las iniciativas del protagonista, y también coadyuvar en la enseñanza de saberes orientados al comportamiento y los valores sociales.

En "Medialuna y las noches mágicas", los personajes se encuentran organizados en torno al esquema dramático tradicional que incluye las figuras de "buenos" y "malos". Entre los "buenos" podemos mencionar a la protagonista, Medialuna, a la madre y al padre, Begonia y Locoto, y a sus amigos animales, la lechuza Iruya, la yaguareté Yagua, el sapo Chacabuco, y la lagartija Petunia. Por su parte, los "malos" —que simultáneamente

manifiestan una actitud torpe y/o humorística– se representan en personajes como la bruja Gualichu, Malicha, y el dragón Ferucho. Además, los nombres actúan como elementos que remiten indicialmente a las culturas indígenas y a las regiones, costumbres y las tradiciones de Latinoamérica. Este doble mecanismo, que incluye por un lado, capturar el interés del espectador a través del esquema tradicional de "buenos" y "malos", y por otro lado, reforzar cierta idea "autóctona" permite generar un mayor acercamiento de la audiencia con las costumbres y tradiciones del territorio argentino, al construir la imagen de un niño-destinatario "diversificado", es decir, un niño que mira y puede identificarse con el programa desde distintos ámbitos del país.

Entre los elementos que podrían generar cierta identificación con las culturas indígenas en su relación con los cuentos de reinos y princesas es el tipo de vestuario que los personajes utilizan y que permite distinguirlos de acuerdo con las funciones que cada uno de estos cumple. La familia de Locoto, compuesta por el padre, la madre y Medialuna, tiende a utilizar sandalias y vestimenta en un tono beige y también accesorios como aros, vinchas, cintos, collares, capas y gorros. Por su parte, aquellos que cumplen la función de "cuidado" o "protección del reino" tienden a usar una indumentaria diferenciada, en un tono más oscuro y en algunos casos asociada con la actividad ejecutada. A su vez, los personajes identificados como "malos", es decir las brujas y las hechiceras, portan máscaras grandes y coloridas, lucen aros en el rostro, tienen cabellos largos y lacios y recurren al uso de varas mágicas y bolas de cristal como elementos accesorios.

Siguiendo los planteos de Todorov (1970), los personajes pueden caracterizarse, también, según el tipo de relaciones que establecen con otros. Las mismas pueden traducirse en tres clases: el deseo o el "amor", la comunicación o la "confidencia" y la participación o la "ayuda". Producto del hechizo, la relación "amorosa" o "afectiva" entre Medialuna y los padres es un tanto particular, ya que no tienen un contacto directo sino más bien mediado por otros personajes. En cada capítulo, Locoto practica experimentos fallidos para romper el hechizo de la bruja, y Begonia le deja obsequios o arreglos florales a su hija en la cama para que ella los vea al despertar. Lo expresado nos lleva a interpretar que el programa busca profundizar la imagen de un niño con cierta autonomía, a partir de la transgresión de ciertas convenciones sociales, como puede ser el acto de que un niño juegue de noche y duerma de día. No obstante, podríamos señalar que la representación de los roles de género entre estos dos personajes resulta un tanto estereotipada: mientras que la madre suele mostrarse como una mujer que realiza tareas "domésticas" o "menores" (por ejemplo, limpiar, arreglar el jardín, tejer o hacer manualidades), el padre, por el contrario, tiende a ser exhibido como un hombre que diseña experimentos y apela a un saber de tipo "científico" o "racional".

Por último, nos enfrentamos a otro tipo de relación que, como indica Todorov, se relaciona con la "comunicación" o la confidencia, y que podría representar el vínculo que Medialuna establece con Petunia y la yaguareté Yagua. Petunia –una lagartija ágil y escurridiza– siempre está con la niña, de hecho, duerme con ella y generalmente se ubica en su cabeza, y suele incentivarla y acompañarla en diferentes aventuras. Por su parte, "Yagua" es un personaje que no aparece con frecuencia, pero cuando lo hace resulta muy atractivo en términos narrativos. En general, transmite tranquilidad y armonía, sus rasgos son finos y delicados, habla pausado y en un tono cordial, y suele estar rodeada de una luz aurática, acompañada de una música instrumental de tipo "andina" o "puneña". En este personaje Medialuna deposita toda su confianza cuando se encuentra ante una situación conflictiva o bien cuando desea entablar una situación de diálogo. Por eso, a partir del contacto que Medialuna establece con estos dos personajes, el espectador recibe un tipo de aprendizaje que se asocia, por ejemplo, con el acto de cuestionar un único modelo de princesa (existen diferentes formas de ser princesa que pueden diferenciarse de los canónicas o las tradicionales), pero también con el hecho de conocer "otras" prácticas musicales y ceremoniales como la "percusión" y la "danza de la lluvia", promovidas por diferentes culturas indígenas a la madre tierra. En este sentido, podríamos señalar que el discurso pedagógico destinado a la primera infancia busca construir un modelo de diálogo basado, predominantemente, en la narración y no en la exposición, es decir, en este caso, las intervenciones del sujeto de la enunciación devienen en una actividad sugerente en diferentes situaciones comunicativas sin la necesidad de fijar o señalar aquello que se considera importante.

El interés por reforzar esta idea de lo nativo o de lo autóctono también puede verificarse no solo en la caracterización de los personajes sino también en la representación de los ambientes. En efecto, estos últimos se dividen entre los ambientes internos, a los que se les adjudica una configuración espaciosa, decorada y colorida, y están asociados con la cultura indígena, y los ambientes externos, que suelen ser representados mediante una vegetación abundante y diversificada, junto con la presencia de montañas, ríos y árboles oriundos. A su vez, podríamos indicar que la representación infantil mediante la figura de animales reales e imaginarios, como sapos, lechuzas, lagartijas, yaguaretés y dragones permite construir cierta idea de armonía o convivencia entre estos y los seres humanos.

A diferencia de Medialuna y las noches mágicas, la serie Amigos cuenta con un número restringido de personajes. Entre los primarios, encontramos a Santi, el protagonista de la serie, un niño de cuatro años que tiene un carácter tímido y, a la vez, elocuente. Esta timidez puede verificarse a partir de la construcción de rasgos que están en relación directa con el incipiente desarrollo del lenguaje, como es el caso de la "boca desdibujada". Por su parte, Elbiz, el amigo invisible de Santi, es un muñeco robusto y alto, que, en ocasiones, actúa con cierta torpeza y tiene modales "incorrectos". Los secundarios se conforman de la maestra, Lucía, una joven que transmite tranquilidad y comprensión, Cecilia y Martín, los padres de Santi, quienes generalmente ocupan roles de acompañamiento y contención, y el "Pupu cosquillas", un doctor que vive en el país de los amigos invisibles, y que suele ser consultado en diferentes oportunidades por el niño y su amigo invisible.

Según las clasificaciones que Todorov elabora, en Amigos, las relaciones entre los personajes pueden organizarse de la siguiente manera: el vínculo entre Santi y los padres se basa en un lazo que podríamos denominar como amoroso o afectivo. Entre las actividades cotidianas que los adultos realizan, sobresalen aquellas que generalmente implican facetas de cuidado o responsabilidad, en detrimento de aquellas que involucren diversión o entretenimiento; por ejemplo, llevar al niño al jardín o al médico, prepararle la comida, vestirlo, despertarlo en la mañana, contribuir en su aseo diario, entre otras. De hecho, prácticamente no se registran escenas en las que pueda verse al niño jugando con sus padres. En este sentido, existe un punto en común entre Medialuna y Amigos con respecto a la representación de la primera infancia, y es el de construir cierto universo paralelo entre los chicos y los mayores, a pesar de que estos mantengan una relación de necesidad o complementariedad. Otro aspecto que también relaciona a la serie con Medialuna es la construcción un tanto estereotipada de los roles de género: con frecuencia, la madre es mostrada cumpliendo actividades domésticas; por el contrario, el padre suele estar bastante ausente en el relato y cuando aparece, se lo muestra realizando tareas de lectura o descanso.

La relación que podríamos asociar con las otras dos categorías que Todorov elabora, es decir, la "confidencia" y la "ayuda" es la de Santi con Elbiz. Ambos personajes tienen un vínculo que no solo se relaciona con la complicidad, el juego y/o las aventuras, sino también con la colaboración y el diálogo. Al tratarse de un amigo imaginario, Elbiz simboliza todas las contradicciones y miedos que el niño tiene con respecto a determinados temas (por ejemplo, darse una vacuna, aprender a dormir sin luz), pero también representa las estrategias posibles que sirven para afrontar situaciones difíciles, a partir del recurso del humor, la imaginación y la fantasía.

A diferencia de Medialuna, las locaciones utilizadas en Amigos remiten a escenarios de tipo barriales y/o domésticos. Si bien existe una serie acotada de locaciones, la mayor parte del tiempo en el relato transcurre en la habitación del niño. Allí, Santi y Elbiz desarrollan actividades lúdicas a través de la presencia de la fantasía. Posiblemente, con esta idea se intente reforzar la capacidad de imaginación a la hora de jugar y, de manera conjunta, a la hora de aprender diferentes hábitos relacionados con los primeros años de vida. Sin embargo, un punto en común que presenta Amigos con Medialuna es que los espacios se orientan a la construcción de ambientes autóctonos o costumbristas y no se registra la presencia de artefactos tecnológicos que también pueden asociarse con el juego infantil.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo evidenciamos que la enseñanza de diferentes recursos como la adivinanza o el género maravilloso constituyen los pilares narrativos del discurso pedagógico destinados a la primera infancia, los cuales no pretenden "fijar" la información (como sí sucede en algunos programas destinadas a la segunda infancia), sino, por el contrario, construir un escenario didáctico basado en el régimen del relato. A su vez, si bien hemos registrado la presencia de algunos estereotipos, el empleo del género maravilloso como estrategia discursiva configura un escenario en el que "todo es posible", convirtiendo lo extraño en algo corriente y habitual. En efecto, esta estrategia habilita una narración pedagógica basada en el respeto y la convivencia entre diferentes actores, por ejemplo, entre el reino animal y el mundo humano, y entre el mundo adulto y el mundo infantil, al proyectar la imagen de un niño autónomo que manifiesta sus propios deseos y contradicciones.

Referencias Bibliográficas:

Castro Bonsignore, I. (2016). El compañero imaginario en la infancia (Tesis de grado publicada). Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de: www.sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_ines_castro.pdf

Díaz, M; Bopp, R. y Gamba, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. Infancias Imágenes, Vol. 13, N° 1, pp. 103-108. Recuperado de: www.revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/5455

Fuenzalida, V. (2016). La nueva televisión infantil. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

León González, S. (2009). "La adivinanza como recurso literario en la escuela infantil". Revista Digital Innovación y Experiencia Educativa. Nº16 Recuperado de: www.archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SONIA_LEON_1.pdf

Puiggròs, N., Pujol, M. y Holz, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales. Comunicar, N° 25. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/158/15825191.pdf

Spakowsky, E. (coord.) (2008). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf

Todorov, T. (1970 [1966]). Las categorías del relato literario. En Análisis estructural del relato. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Todorov, T. (1981 [1980]). Introducción a la literatura fantástica. México D.F.: Premia.

Todorov, T. (1991 [1978]). Los géneros del discurso. Caracas: Monte Avila Editores.

Verón, E. (1998). La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa.

Entre la gramática escolar y el vínculo educativo en un espacio público

Noelia Soledad Pierucci

Resumen

La Granja de la Infancia es un espacio público integral que materializa un nuevo modo de pensar la ciudad a través del juego y la convivencia. Pertenece a la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Rosario, y junto con El Jardín de los Niños y La Isla de los Inventos, constituye un circuito fundamental del proyecto pedagógico urbano denominado Tríptico de la Infancia. Creada en el año 1999, La Granja de la Infancia invita a explorar y a descubrir los secretos de la naturaleza, dando lugar a la expresión de los diferentes lenguajes y aprendizajes que aparecen en el terreno del juego y la metáfora, promoviendo la convivencia, la multiplicidad de sentidos y las resignificaciones.

En el presente artículo propongo un recorrido teórico que permita "ver" aquello que incomoda, para intentar comprender el malestar: la impronta escolar, impresa en los cuerpos de quienes trabajamos en educación no formal, en contraposición a las percepciones de tiempo y espacio de los niños y las niñas del siglo XXI, genera tensiones visibles en la coordinación de propuestas pedagógicas de La Granja.

En primer lugar, se parte de los conceptos de "ceremonias mínimas" (Minnicelli, 2017) y "gramática escolar" (Dussel, 2017), para analizar la propuesta pedagógica de La Granja de la Infancia y problematizar la impronta escolar que nos atraviesa y nos constituye a quienes hemos transitado la escuela tradicional.

Para continuar con esta línea de análisis, se indaga sobre las "nuevas sensibilidades" (Barbero, 2002) de quienes llegan a la Granja; las conformaciones actuales de estos modos de percibir y narrar la identidad y la forma en la que entra en escena la "autoridad" (Zelmanovich, 2009).

¿Cómo se esperan a los grupos de niños, niñas y adolescentes "escolarizados" que llegan a la Granja? ¿Qué preconceptos tenemos de lo escolarizado? Las propuestas pedagógicas que se hacen desde la Granja, ¿quedan desfasadas de los nuevos modos de percibir el tiempo y el espacio de los niños, las niñas y jóvenes? ¿Estamos transitando otras formas de escucharnos?

Pensando lo público como ese lugar de encuentro entre "grandes y chicos" donde se recupera y se transmite el patrimonio cultural, me pregunto cuánto de la lógica escolar —tan cuestionada— ingresa a la Granja de la Infancia para ponerse en diálogo con otras formas de educar, y cuánto para tensionar la cuerda y traer al debate este cruce generador de malestar. En un intento por revisar mi propio accionar, me interrogo acerca de cuáles son los discursos del formato escolar moderno que se filtran en mis prácticas cotidianas como coordinadora de juego mientras pretendo generar otras formas de enseñar y aprender. ¿Sobre qué "particularismos" se construyen los "universales" que marcan el horizonte de una política pública para darle lugar a lo "singular" del uno por uno?

Introducción

En la Granja de la Infancia conviven tres áreas: ambiental, pedagógica y de mantenimiento. Respecto al área pedagógica, está conformada por profesionales con diferentes recorridos, en busca del cruce de lenguajes y saberes. En su mayoría, recibimos grupos escolares de nivel Inicial y Primario.

Los coordinadores apelamos a rituales de pasaje de un mundo a otro, a las metáforas como creadoras de posibilidades y sentidos, a los imaginarios sociales y los recuerdos. Los invitamos a descubrir los secretos del mundo subterráneo, fabricar un perfume, hacer nacer una plantita, tejer colectivamente, diseñar un mandala con elementos de la naturaleza, indagar sobre las sombras de los guardianes del bosque para vestirlas de poderes mágicos, entre otras propuestas lúdicas. Recupero la metáfora que relaciona el viaje con el relato y el relato con la educación:

> La estructura del viaje ya es narrativa, porque salir de la realidad cotidiana ya tiene algo de ficción. Ambos tienen un principio y un final, hay un intérprete que funciona como traductor entre dos mundos; ambos trabajan a partir del sentido y el interés. El sentido es lo que permite organizar la experiencia en una unidad. También lo que constituye a un relato podría aplicarse a la educación: (…) la percepción, la memoria, la sorpresa (Catalano, 2008, p.2).

La percepción, entendida como esa narración creadora de vida a través de las palabras, la memoria vista desde la narración que nace de los recuerdos, de lo que perdura y resiste, y la sorpresa, que irrumpe en las narraciones mediante lo inesperado o lo nuevo.

Los múltiples caminos de la Granja están dispuestos para ser descubiertos y transitados, como en un gran viaje. Los coordinadores iniciamos esta experiencia apelando a la simbolización como forma de conocer, a la narración y descripción de los hechos, sin descuidar la invención, la imaginación, la significación y la resignificación. Rosa Buenfil Burgos (1993) recupera las investigaciones de Ferdinand de Saussure para llegar al carácter discursivo de la educación. El signo está compuesto por un concepto (significado) y una imagen acústica (significante), y a este proceso se lo identificará como significación. La significación no será absoluta, sino que dependerá de un sistema más amplio de significaciones, inherente a la organización social. De esta manera, la capacidad de significar queda ligada a un concepto mucho más amplio, más allá del lenguaje hablado y escrito, mediante el uso de los símbolos. En este sentido, toda práctica social es discursiva, y las prácticas educativas, en tanto sociales, también lo son.

Desarrollo

Se inicia el año y llegan los primeros grupos escolares. En este caso, un segundo grado de una escuela pública de la ciudad. Los niños ingresan a La Granja queriendo descubrir cada uno de los rincones que le ofrece el paisaje, inventando nuevos caminos para ir de un lugar a otro. Llegan con sus mochilas y guardapolvos abrochados, a pesar de sus intenciones de liberarse de la rigidez de sus telas y con la preocupación de saber que volverá manchado de tierra y pasto mojado. Corren, trepan, saltan, se asombran, gritan, ríen, se "desprenden" de ese uniforme escolar que los contiene, buscan sus propias formas abrazados al viento, se deslizan desde la loma más alta, una y otra vez. Tres de ellos son los que muestran con todo su cuerpo cuál será la próxima aventura, separándose del grupo pese al pedido de caminar todos juntos. La docente intenta mantener un cierto orden, siguiendo el sendero pavimentado que se dibuja entre lo verde, y aprovecha para decirme que aquellos niños son "los más terribles", dato que no tardará en circular entre quienes coordinaremos a ese grupo durante el día. Nos volvemos a reunir en una ronda, les propongo conocer la casita donde viven las plantas cuando apenas sacan sus brotes, sentir los olores de la tierra y las texturas de las semillas.

En sintonía con estas líneas, la autora Mercedes Minnicelli (2017) nos acerca la forma ceremonial, circunscripta en un marco simbólico normativo y temporo-espacial, con un momento de apertura, despliegue y cierre, para explicar la idea de "ceremonias mínimas". Conservando la lógica del ritual, las ceremonias crean un tiempo (que no necesariamente estará marcado por un reloj), e instituyen un pasaje, habilitan otras formas de decir y de hacer.

De la solemnidad que se asigna a las ceremonias en general, nos quedaremos con lo que implica dar importancia, otorgarle valor, investir de acto significativo a los actos cotidianos de los escenarios educativos, sociales, judiciales como instancia clave de producción de subjetividad (Minnicelli, 2017, p. 4).

Será a través de los rituales de pasaje y las metáforas, que buscamos posibilitar la construcción de nuevos sentidos y con ello, la resignificación.

Los invito a seguir jugando, en un tiempo y espacio delimitado, con una forma y un contenido preciso, mas cada paso es impulsado por la inmediatez, la experiencia la vivencian desde el bullicio y desde ese lugar hacen sus aportes. La docente impone su autoridad apelando al grito y a la amenaza de no volver a salir de paseo, mientras que desde mi lugar continúo con el relato, que requiere de cierta poesía, pretendiendo buscar otras formas de decir y de escuchar.

Sobre el cierre del juego aparece la pregunta de uno de los niños: "¿cuándo vamos al laberinto?". El clásico "¿falta mucho para el recreo?" no pierde protagonismo, aunque no esté pautado ese tiempo (el del recreo) en el marco del proyecto Tríptico.

Inés Dussel (2017) recupera el concepto de gramática escolar para referirse a aquellas reglas universales que perduran en el tiempo, marcando una gran resistencia a los cambios. Definen las divisiones de tiempo y espacio dentro de las escuelas, clasifican a los estudiantes y docentes, estableciendo qué se entiende por buen alumno y docente; conforman aquello que debe ser enseñado y su acreditación. Los enunciados de la docente, relacionados con el comportamiento de algunos niños del grupo; la forma en que nosotros como coordinadores recuperamos esos discursos; el tan solicitado tiempo para el recreo, mi malestar por no lograr el silencio visto como el garante de la escucha y el interés, son indicios de la gramática escolar que se inscribe en quienes hemos transitado la escuela, y se reproduce incansablemente.

La escena deja entreabierta una puertita por la cual podemos ver de qué manera nos posicionamos desde una propuesta educativa innovadora, mientras que aspiramos a situaciones escolares enraizadas en el formato escolar del pasado siglo XX. Southwell (2017) nos trae la relación entre lo universal y lo particular, trabajada por Ernesto Laclau, quien entiende a lo universal como una idea particular que ha pasado a ser dominante, y, en esta lógica, nos invita a reflexionar acerca de los particularismos sobre los que el formato escolar moderno construyó hegemonía: "…particularismos que se convirtieron en superficie de inscripción para todo lo que fue significado como escuela y, más aún, como educación" (Southwell, 2017, p.3). Revisar estos particularismos en nuestras prácticas, y renovarlos en función de las experiencias que toman fuerza en la actualidad, nos ayudaría a enriquecernos de nuevas posibilidades de futuro, incluyendo las riquezas de lo contemporáneo y a los niños y jóvenes como sus actores centrales.

A diferencia de las formas tradicionales de educar que conocemos y hemos vivenciado en la escuela, desde el área pedagógica de La Granja se piensa en la creación de dispositivos lúdicos que promuevan formas múltiples de acceso al conocimiento, con la participación integral del cuerpo: percepciones, imágenes, afectos, conceptos, que den lugar a la multiplicidad de sentidos y de resignificaciones; que faciliten la apropiación y producción de la experiencia; que promuevan procesos creativos y de subjetivación (Zerbino, 2017). Como coordinadora de juego, me encuentro a diario en ese "entre" que ofrece el espacio público, en este caso entre la lógica escolar y la propuesta del Tríptico; entre los deseos de los niños y aquello por lo que llegaron como grupo hasta La Granja; entre lo que nosotros entendemos como juego y la forma en la que efectivamente juegan los niños. Y es aquí donde resuenan las preguntas en relación a las sensaciones que se generan en ese estar jugando: ¿qué nuevos aprendizajes se despiertan en sus cuerpos?

Retomando los aportes de Jesús Barbero (2002),

> Lo que está en juego es una nueva sensibilidad hecha de una doble complicidad cognitiva y expresiva: es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que ellos encuentran su idioma y su ritmo. Estamos ante la formación de comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad, y de la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos (p.3).

¿Será que las propuestas que se hacen desde la Granja quedan desfasadas de esta nueva sensibilidad de la que habla el autor y, más aún, absorbidas por la lógica escolar? El autor va a hablar de un nuevo ecosistema comunicativo que se verá reflejado en el uso masivo de la comunicación tecnológica y en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que se habilitan, así como también en la percepción del tiempo y el espacio:

Se trata de una experiencia cultural nueva, o como W. Benjamin lo llamó, un sensorium nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el sensorium de los adultos (Barbero,2002, p.8).

En este encuentro entre las escuelas y La Granja están, por un lado, los niños con sus nuevas formas de vincularse y de concebir el tiempo y el espacio, y por el otro, los adultos que recurrimos a una autoridad ya vacía, sin poder ver estos otros modos de percibir y de sentir. ¿De qué manera podemos habilitarnos a imaginar otras formas que den espacio a las nuevas generaciones, sin quedarnos atrapados en la melancolía por el tiempo pasado?

Dar cauce a esas nuevas formas de estar, de escuchar, de aprender, de jugar y de apropiarse de los espacios públicos, podría leerse como una verdadera posibilidad de educar y de transmitir el patrimonio cultural. Perla Zelmanovich (2009) nos habla acerca de la impotencia que generan las dificultades para producir una escena educativa que requiere de ciertas "regulaciones":

> Cuando estas dificultades solo se enmascaran bajo los ropajes de la mentada crisis, se visten de construcciones que están al servicio de alimentar y cohesionar imaginarios y sentires colectivos que lejos de aportar a pensar una autoridad que se pueda sostener en las coordenadas sociales y culturales actuales, apelan a la nostalgia de una autoridad fuerte o a la abstención de toda autoridad posible (Zelmanovich, 2009, p. 1)

En continuidad con esta idea, recupero el concepto de autoridad técnica que desarrolla Siegfried Bernfeld. Para este autor, el educador tiene que ser una autoridad técnica que admita tanto la posibilidad como el límite de la educación: "una autoridad que muestre las formas socialmente admitidas (o admisibles) en referencia a las cuales

los sujetos de la educación puedan maniobrar sus propias modalidades de satisfacción" (Bernfeld, 2005, p.20).

El vínculo educativo que se construye entre quien transmite y quien se apropia de los contenidos, posibilita un "lugar de encuentro" (Moyano, 2017). Ese lugar de encuentro es la cultura y será la transmisión educativa la que habilite al sujeto a convertirse en heredero del patrimonio cultural y social. La educación en su función filiadora con lo social valoriza el legado cultural, promueve el interés por producciones actuales y recupera las de épocas pasadas.

> La transmisión de los bienes culturales, de los patrimonios culturales, de los aprendizajes acumulados a lo largo del devenir humano requiere de una selección (siempre incompleta) para que el sujeto los pueda utilizar, re-utilizar o desechar si llega el caso. Las músicas, el teatro, las diversas manifestaciones artísticas, el cine, la literatura, las tecnologías actuales no pueden ser solo una oferta de ocio como se plantea en algunas instituciones, o como salidas extraescolares (una vez al trimestre, por otra parte) (Moyano, 2017, p.5).

Segundo Moyano recupera las ideas que el filósofo Johann Friedrich Herbart señalaba en su obra Pedagogía General (1806). Dirá que en la configuración del triángulo constituido por el agente de la educación, el sujeto de la educación y los contenidos de la cultura es fundamental el saber acerca de la cultura, los bienes culturales y sociales que una sociedad le ofrece al sujeto de la educación. Y agrega: "la cultura actúa en el acto educativo como lugar de encuentro, allí donde se significan los aprendizajes, donde cobran forma y donde el sujeto más adelante los resignificará, los modelará, los cambiará o, si cabe, incluso los desechará" (Moyano, 2017, p.5). Paula Iturbide en su artículo El vínculo educativo (2012) propone hacer de nuestro trabajo un arte, elevar el vértice del "triángulo herbartiano", confiar en el Otro y atribuirle un saber hacer, y para esto es necesario que haya Deseo. Sin deseo no hay transferencia y sin transferencia no hay lazo. Poder detectar el malestar sobrante del que habla Silvia Bleichmar (1997) que se da por una serie de factores característicos de una época, a diferencia del malestar en la cultura, que es irreductible e inherente a todo ser humano.

Conclusiones

Gracias a la identificación con el universo lingüístico social un discurso adquiere eficacia. Un discurso, una imagen, una canción, una invitación a jugar, el juego en sí mismo, instituyendo otras condiciones de posibilidad, haciendo de lo dicho y lo hecho, "otros decires y haceres", valiéndonos de la metáfora para construir nuevos sentidos que nos permitan re describir la realidad y hacer de la educación un práctica discursiva y social.

Recuperar aquellas ceremonias de las que nos habla Merecedes Minnicelli (2017) que den sostén al despliegue de los imaginarios sociales, que legitimen simbólicamente lo real de la experiencia, que promuevan la filiación con la cultura en ese lugar de encuentro entre quienes enseñan y quienes aprenden nos permite enmarcar a las experiencias educativas como discurso social, dando lugar a las resignificaciones. Es aquí donde viene el sujeto con toda su historia y su saber, con su deseo personal y su singularidad, con sus nuevas formas de escuchar y de expresarse, a cargar de significados ese vacío de saber del que habla Hebe Tizio (2003), como ese agujero con bordes para recorrer y re- significar. El vacío entendido como el fundamento de toda producción cultural, y que se diferencia del vaciamiento, caracterizado por la ausencia de deseo y de los límites ordenadores.

Será un desafío, ya no solo para las escuelas sino también para quienes formamos parte de los proyectos educativos innovadores y alternativos, habilitar espacios necesarios que alojen y escuchen las nuevas formas de decir de los niños y jóvenes del siglo XXI; acompasar nuestras prácticas pedagógicas al pulso de este otro tiempo para poder entender los imaginarios de los que se sirven a la hora de crear, simbolizar e imaginar, fortaleciendo la filiación de la educación con la cultura y la forma en la que se apropian del patrimonio cultural. Revisar los particularismos de nuestras prácticas, renovarlos y habilitarnos a nuevas posibilidades de futuro, sin quedar atrapados en la melancolía por el tiempo pasado, dando lugar a una autoridad capaz de sostenerse en las coordenadas sociales y culturales actuales.

En palabras de Graciela Montes (1999): "La cultura heredada solo es útil en tanto puede convertirse en cultura propia, es decir, en tanto puede ingresar a la propia frontera indómita. Y, para eso, tiene que convertirse en experiencia" (p.54) Y aquí se ponen en juego las vivencias y las experiencias culturales de quienes trabajamos en educación. Que el deseo como motor circule en las instituciones educativas y se transmita a través de los relatos que hacen de la educación un acto narrativo. Recuperar las palabras y los silencios generadores de sentidos, los

gritos y las risas, las rondas no tan redondas y los caminos sin señalar, los recuerdos impregnados en el cuerpo, manifiestos en cada movimiento, en cada mirada, en cada abrazo, en cada canción. Revisar estas nuevas formas de estar, de escuchar, de ver, de aprender, como una verdadera forma de educar y transmitir el patrimonio cultural.

Dejarnos sorprender por los avatares del juego y jugar.

Referencias Bibliográficas:

Barbero, Jesús (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura de la OEI N°0

Bernfeld, Siegfried y N (2005). La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social. México: Editorial Gedisa.

Bleichmar, Silvia (1997). Acerca del "malestar sobrante". Revista Topia N°21. Recuperado de https://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante

Buenfil Burgos, Rosa N. (1993). Análisis del Discurso y Educación. México D.F.: DIE-CINVESTAV.

Catalano, Carlos (2008). Educación y Ficción. En: Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Buenos Aires: Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación).

Dussel, Inés (2017). "La forma escolar y el malestar educativo". Clase 4, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Argentina.

Iturbide, Paula (2012). El vínculo educativo. Lectura de una dinámica (inédito).

Minnicelli, Mercedes (2017). "Ceremonias mínimas", Clase 19, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Argentina.

Montes, Graciela (1999). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio público. México: Fondo de Cultura Económica.

Moyano, Segundo (2017). "Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social". Clase 10, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Argentina.

Southwell, Myriam (2017). "Escuela y futuro: interpelaciones fallidas". Clase 9, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Argentina.

Tizio, Hebe (2003). El dilema de las instituciones: segregación o invención. Texto para el debate del VII Stage de Formación Permanente Los vínculos con la cultura, del Grupo de Investigación sobre Psicoanálisis y Pedagogía. NODVS VIII. Recuperado de www.scb-icf.net/nodus/contingut/arxiupdf.php?idarticle=130&rev=22

Zelmanovich, Perla (2009). Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades. El Monitor de la Educación, Nº20, Ministerio de Educación.

Zerbino, Mario. (2007). Intervenciones en situaciones de alta complejidad. En El Portal Por la inclusión, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. OEI.

Hacia la construcción colectiva de una mirada docente que habilite la transmisión en la escuela

Violeta Wolinsky

Resumen

En este trabajo presentaré una experiencia que co-coordiné como parte del equipo de conducción de una escuela primaria. En el marco de las jornadas institucionales desarrolladas en el transcurso del ciclo lectivo (EMI, Espacio para la Mejora Institucional) desplegamos un conjunto de propuestas que buscaron en principio interrogarnos y reflexionar acerca del lugar de la escuela en la vida de los niños y las niñas. Como parte de la secuencia que fuimos construyendo, se propuso un trabajo que debía desarrollar cada uno de los docentes entre uno y otro encuentro: la escritura de un "caso", a partir del seguimiento de una situación que les generara preguntas, que los problematizara. La intención de esta consigna era "forzar" la necesidad de "mirar" a los alumnos y escribir para comunicar a los compañeros qué intervenciones desplegaban y qué sucedía en relación a estas.

Cuatro ideas centrales recorrerán la presentación y serán claves en el análisis de la experiencia: la transmisión cultural y el papel estratégico que reviste el saber en la producción de subjetividades de niños y adultos en las escuelas, el abordaje de los "nombres del malestar" a partir de la creación de dispositivos institucionales, la conformación en torno a estos dispositivos de "comunidades de aprendizaje profesional" (en términos de Hergreaves), y el carácter productivo de la cultura escolar, en términos de invención cotidiana de lo social.

El análisis crítico de la propia práctica y el proceso de escritura permiten transformar el saber ordinario en saber elaborado y, a partir de la conceptualización, producir conocimiento, saberes nuevos. El dispositivo presentado habilitaría poner en juego la construcción de nuevos saberes que podrían operar en la construcción de las subjetividades docentes, como una vía para conmover el malestar, y atravesarlo creativa y productivamente. El desarrollo colectivo de esta tarea es parte del proceso de conformación de una comunidad profesional. La experiencia da cuenta de la productividad de la cultura escolar, y de la posibilidad de generar intervenciones que conmuevan las culturas docentes. Los equipos de conducción pueden generar dispositivos institucionales que permitan a los docentes –tanto a nivel singular como a nivel colectivo- implicarse activa y reflexivamente en el vínculo pedagógico, haciendo lugar a la transferencia que habilita a aprender a nuestros alumnos. Sostener la función docente es posible en el trabajo dentro de una comunidad de aprendizaje profesional.

Esta presentación pretende poner en común una experiencia valiosa para producir culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles, creando un tiempo y un espacio para abordar productivamente el malestar en la escuela.

Introducción

En este trabajo presentaré una experiencia que co-coordiné como parte del equipo de conducción de una escuela primaria. En el marco de las jornadas institucionales desarrolladas en el transcurso del ciclo lectivo 2013 (EMI, Espacio para la Mejora Institucional) desplegamos un conjunto de propuestas que buscaron en principio interrogarnos y reflexionar acerca del lugar de la escuela en la vida de los niños y las niñas. Como parte de la secuencia que fuimos construyendo se propuso un trabajo que debía desarrollar cada uno de los docentes entre uno y otro encuentro: la escritura de un "caso", a partir del seguimiento de una situación que les generara preguntas, que los problematizara. La intención de esta consigna era "forzar" la necesidad de "mirar" a los alumnos y escribir para comunicar a los compañeros qué intervenciones desplegaban y qué sucedía en relación a estas.

Cuatro ideas centrales recorrerán la presentación y serán claves en el análisis de la experiencia: la transmisión cultural y el papel estratégico que reviste el saber en la producción de subjetividades de niños y adultos en las escuelas, el abordaje de los "nombres del malestar" a partir de la creación de dispositivos institucionales, la conformación en torno a estos dispositivos de "comunidades de aprendizaje profesional" (en términos de Hergreaves) y el carácter productivo de la cultura escolar, en términos de invención cotidiana de lo social.

Esta presentación pretende poner en común con docentes y directivos de otras instituciones una experiencia valiosa para producir culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles, creando un tiempo y un espacio para abordar productivamente el malestar en la escuela.

Desarrollo y análisis de la experiencia

Me desempeño como vicedirectora en una escuela primaria de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el barrio de Villa Crespo. La coordinación de las jornadas la realizamos junto a la directora y la psicopedagoga de la escuela. La propuesta se desarrolló a lo largo de cuatro encuentros con todo el equipo docente de la institución. El encuentro que abrió el año contó con la presencia de un filósofo de la educación que abordó el lugar de la cultura y la escuela en la construcción de la subjetividad. En este marco surgieron inquietudes del equipo docente acerca de "cuestiones concretas" que ayudaran a intervenir en los "casos difíciles" que se presentaban a diario en la escuela. Las preguntas y comentarios evidenciaban incomodidad y malestar respecto a aquellos alumnos a los que no lograban convocar, los que se "salían" del encuadre, las familias con las que no se podía contar para acompañar a los alumnos, la pérdida de autoridad de la escuela como institución. Con mis colegas del equipo de conducción tomamos como objeto de trabajo estas preocupaciones, que describiríamos como "los nombres del malestar", "modos en que denuncian los educadores sus perplejidades y dificultades para otorgar sentidos y encontrar modos de abordaje para aquello que les acontece a sus alumnos", en palabras de Zelmanovich (2008) y, agregaría, lo que les acontece a ellos mismos como docentes. En muchos de los comentarios percibíamos cierta falta de implicancia respecto del problema enunciado, que lo colocaba, en esa operación, fuera de su alcance para abordarlo, ubicando a la familia o a las "autoridades de la escuela" en el lugar de la falla. A partir de esto, pensamos hacer lugar a este malestar en las siguientes jornadas. El objetivo que teníamos era volver sobre los interrogantes planteados a partir del análisis de otras escuelas, desde la ficción y el relato de otros docentes y profesionales de la educación. Queríamos generar un dispositivo que permitiera a cada uno implicarse más en el seguimiento de sus alumnos, "mirarlos" y generar activamente intervenciones; también hacer más visibles y explícitas aquellas intervenciones que realizaban y comunicarlas al conjunto del equipo.

Iniciamos el encuentro del mes de agosto con la proyección de la película Stella (Francia, 2008) en la cual la directora francesa Sylvie Verheyde narra las vivencias familiares, escolares y afectivas de una niña de 11 años de clase media-baja que inicia su experiencia secundaria en un colegio de clase media-alta en 1977. El intercambio que se dio luego de la película provocó sorpresa en mí y en mis compañeras del equipo de conducción, ya que, contrariamente a nuestra interpretación del filme, que había sido de valoración de la experiencia de Stella en la escuela que la recibe, varios maestros eran muy críticos con los docentes del filme. Nuestra propuesta continuaba con la lectura del texto "La función social de las maestras y los maestros", de Guillermo Micó, que, a partir de un caso, plantea como desafío aprovechar aquellos sucesos incidentales que logran conmover a los sujetos participantes del vínculo pedagógico, para poder a partir de ellos reflexionar, conceptualizar y producir conocimiento. Esto fue el puntapié para nuestra consigna de trabajo:

> "Elijan una situación que les genere preguntas, que los problematice. Nárrenla incluyendo los distintos momentos –puede haberse tratado de varios días, clases, meses—. Incluyan qué pensaron e hicieron ustedes. Pueden incluir qué necesitarían averiguar o estudiar para pensar sobre esto. Terminen el relato del caso con preguntas a las que posiblemente aún no hallen respuesta. Si una situación similar volviera a darse, ¿qué cosas harían de manera diferente? En este período que media entre un encuentro y otro, registren qué sucede, qué intervenciones prueban, qué observan, qué logros o dificultades encuentran".

Los docentes se mostraron interesados. Algunas de las preocupaciones que surgieron fueron elegir distintos alumnos, se planteó que podían tomar la escritura de un caso entre más de uno. Una inquietud que surgió era si el caso debería reflejar un abordaje "exitoso", a lo cual respondimos que no, y que en el momento de elección de la situación no podíamos saber qué sucedería, ya que la experiencia se comenzaría a registrar a partir de este encuentro. Como equipo, nos ofrecimos a colaborar con quien lo solicitara.

Durante los meses que se sucedieron no recibimos preguntas sobre la escritura del "caso", sin embargo, luego —el día de la lectura— advertimos que desde nuestro rol cada una de las integrantes del equipo de conducción había participado en alguna o algunas de las experiencias relatadas, éramos parte de estas historias. Desde el inicio de la propuesta pensábamos que lo más rico se daría en el proceso de "mirada" y de escritura (esto no fue explicitado a los maestros, pero para nosotras era claro). Mapear, mirar a los alumnos. "Entender la infancia como 'algo otro' permitirá mapear los espacios, pero sin haber trazado el camino de antemano". ¿Habrá sido posible, al menos en parte, sacudir los discursos construidos previamente sobre los alumnos, sobre la infancia, sobre nuestra propia práctica en la escuela para poder observar y observarnos sin pretender tener las respuestas de antemano?

El día del encuentro nos propusimos leer cada uno de los casos y volcar en un afiche qué intervenciones probaron, qué transformaciones que se dieron (en relación a los docentes, al alumno, a los alumnos, etc.); logros, dificultades. Transcribiré algunos fragmentos de los trabajos presentados:

> "Brisa, 6to grado, es una nena que conozco desde 2° grado. Pensé en ella porque por momentos me resulta una incógnita y cuesta mucho llegar a ella. En algunas áreas le va bien, en otras presenta más dificultad. No siempre queda claro cuando no entiende. Por momentos le cuesta preguntar sus dudas. Por lo general le duele algo. La enfermedad parece atravesarla y por momentos es motor de vínculo con sus docentes y pares. Saber qué le gusta o le interesa me resulta un desafío. Si bien acompañarla en su aprendizaje es parte de mi tarea, lo que más me preocupa es "ella", su estar en la escuela, con sus pares, entender un poco más qué le está pasando. Junto a su maestra estos dos meses la miramos mucho en particular. Estuvimos atentas a sus preocupaciones y comentarios" (Johana, maestra de apoyo).

> "Fede es un alumno de 6° grado. Es un chico muy inteligente y con muchas inquietudes. A pesar de esto, desde principio de año su actitud frente a la tarea y todo lo que tenga que ver con la escuela es de poco interés. Tiene grandes dificultades para permanecer dentro del aula durante toda la hora…Hay muchas cosas que siguen preocupándonos y preocupándome. No son situaciones aisladas y únicas, sino que es una actitud frente a la tarea, sus compañeros y docentes que a mi entender no le está permitiendo aprender. ¿Cuánto se pueden modificar estas actitudes teniendo en cuenta su realidad violenta? ¿Es la escuela el lugar para enseñarle otros modos de defenderse ante estas situaciones familiares?" (Nadina, maestra de 6° grado).

> "Dentro del grupo de matemática del que soy maestro me resultaron llamativas algunas cuestiones vinculadas al posicionamiento de Pablo, de 6° grado, frente a sus pares, frente a los adultos y ante el aprendizaje en la escuela. ¿Qué pasa con el vínculo de Pablo con su cuerpo? ¿Qué ocurre en relación a su presentación en la escuela? ¿Estas situaciones implican algún tipo de abandono familiar hacia el alumno? ¿Cómo se siente Pablo en relación a su construcción como sujeto sexuado y en relación a los mandatos de género en la escuela? ¿De qué modo habilitamos los docentes o limitamos sus posibilidades? Durante esta segunda mitad del año intenté sostener una mirada más particularizada hacia él" (Daniel, maestro de 5° grado).

Cada maestro leyó su relato partiendo de sus interrogantes y compartiendo lo acontecido durante los dos meses y medio durante los que se desarrolló el trabajo. Parte de las citas dan cuenta de cómo el dispositivo provocó la mirada más particular hacia un alumno desde la singularidad. El desarrollo de preguntas generado a partir de la consigna parece haber favorecido la explicitación y habilitación de aquello que Merieu llama "tolerancia pedagógica", aquella que nos permite asumir

> la existencia de una dimensión que siempre se nos escapa y que concierne a los modos singulares con los cuales cada sujeto consiente o no acepta la invitación a ser enseñado, con sus tiempos, con sus historias, y experiencias personales en sus contextos particulares (Zelmanovich, 2003).

El planteo de preguntas de la consigna podría ser tomado como un llamado a declinar la omnipotencia (cuya contratara es la impotencia). Hay pregunta, hay un no saber sobre el otro, lo cual lo singulariza, y posibilita el encuentro con nuestros alumnos reales, no los que imaginamos, idealizamos. En palabras de Zelmanovich (2003) "hay un no saber que habilita la producción de un enigma sobre aquello que terminará conmoviendo o no a cada uno, a sabiendas de que no todos encuentran lo mismo en la oferta cultural ni por los mismos caminos". Esta singularización, esta posibilidad de "escapar" a lo previsible, da espacio a la función del docente, en tanto "otro descompletado", en el que el alumno también puede faltar. Considero que a la vez que el dispositivo permite el trabajo de visibilización de los alumnos, posibilita romper el automatismo de la repetición, posibilita sostener la función docente. Algunos maestros eligieron seguir a alumnos que no generan conflictos evidentes en el desarrollo de las clases, que presentan "buen comportamiento", pero que presentaban obstáculos para vincularse con el conocimiento, con los pares del grupo y adultos de la escuela, lo que interfería en los aprendizajes. Partir de interrogantes habilitó estas elecciones y posibilitó que la elaboración del caso fuera una "llave" para comenzar a

mirarlos, que salieran de cierta invisibilidad. En otros casos, los maestros eligieron alumnos que generan disrupción en el encuadre de la tarea, se trataba de alumnos más conocidos por todos, y a partir de la lectura, se dio un diálogo acerca de los modos de encuentro que cada uno había intentado a lo largo de la escolaridad con ellos.

Algunas de las intervenciones presentadas en los casos desarrollados fueron: encuentros y conversaciones con el/la alumno/a, del docente solo o con otros docentes, trabajo individualizado, entrevista con padres, con profesionales que atienden a los alumnos fuera de la escuela, encuentro del alumno/a con el/la docente y miembros del equipo de conducción. Estrategias que se desarrollan en la institución desde un discurso desarrollado en primera persona por cada maestro/a. La elaboración conceptual permitió definir y explicitar un conjunto de intervenciones que suelen desplegarse pero que no siempre son elegidas de modo explícito por los docentes. Conceptualizarlas es parte del proceso de formación docente, y la puesta en común posibilita el desarrollo de una comunidad de aprendizaje profesional. La cultura docente es productiva. Conmover el malestar, poner en cuestión los modos de pensar acerca de nuestra práctica, generar nuevos modos de actuar y relacionarnos al interior de los equipos de trabajo es posible. En cada escuela somos actores en la invención cotidiana de lo social.

Algunas reflexiones me llevan a pensar de qué modo podría capitalizarse la experiencia para abordajes futuros. El desafío es sostener el crecimiento de la comunidad profesional para posibilitar el cambio. Hargreaves sostiene que estas comunidades

> no crecen por sí mismas, tienen que ser promovidas y sostenidas por dos condiciones importantes: una es el liderazgo a nivel de escuela y distrito (…) y la otra es un sentido compartido de urgencia, un compromiso, sentir que hay un problema serio cuando los alumnos no aprenden y que se va a lidiar con eso (Romero, 2007).

Nos queda como tarea avanzar en la conceptualización, continuar sosteniendo el análisis de nuestro lugar en la vida de los alumnos, volver sobre nuestra implicancia y lo transferencial en el vínculo educativo. De realizar nuevamente la experiencia adoptaría desde el equipo de conducción un lugar activo en el seguimiento y abordaje de cada caso, trabajando junto a los docentes. Otro cambio que introduciría es habilitar desde la propuesta la práctica entre varios, definida así en palabras de Asquini y Nejamkis (2007):

> La práctica entre varios implica la noción de hacer campo, una estrategia que da al sujeto una posición central. (…) Hacer campo es estar entre varios orientados hacia un mismo objetivo que es hacer lugar al sujeto (…) es tramar una red entre varios, donde cada uno es un elemento de esa red que sostiene el lugar del sujeto en un marco de autorizaciones mutuas.

El dispositivo con estas modificaciones permitiría llevar adelante la tarea con otro grado de implicancia, movilizando también las relaciones entre los docentes. Y entre los docentes y los alumnos.

Conclusiones

El análisis crítico de la propia práctica y el proceso de escritura permiten transformar el saber ordinario en saber elaborado y, a partir de la conceptualización, producir conocimiento, saberes nuevos. El dispositivo presentado habilitaría poner en juego la construcción de nuevos saberes que podrían operar en la construcción de las subjetividades docentes, como una vía para conmover el malestar, y atravesarlo creativa y productivamente. El desarrollo colectivo de esta tarea es parte del proceso de conformación de una comunidad profesional. La experiencia da cuenta de la productividad de la cultura escolar, y de la posibilidad de generar intervenciones que conmuevan las culturas docentes. Los equipos de conducción pueden generar dispositivos institucionales que permitan a los docentes —tanto a nivel singular como a nivel colectivo— implicarse activa y reflexivamente en el vínculo pedagógico haciendo lugar a la transferencia que habilita a aprender a nuestros alumnos. Sostener la función docente es posible en el trabajo dentro de una comunidad de aprendizaje profesional.

Referencias Bibliográficas:

Asquini, Isabel y Nejamkis, Graciela (2007). ¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?
En: Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario en siete estaciones, (pp29-32). Buenos Aires: CePA, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Dente, Liliana y Brener, Gabriel (2008). "Hacia la producción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles". Clase 5, Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. FLACSO, Argentina.

Finocchio, Silvia (2014). "Cultura escolar (o de cómo la escuela hace a lo social)". Clase 21,
Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. FLACSO, Argentina.

García Canclini, Néstor (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. Revista Transcultural de Música Nº7.

Romero Claudia (2007). Entrevista a Andy Heargraves. El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Revista Propuesta Educativa (27), 63-69.

Vidal, Diana (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. Revista Propuesta Educativa, (28).

Vidal, Diana (2009). "Cultura escolar, una herramienta teórica para explorar el pasado
y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura".
Clase 1, Diploma Superior en "Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, Perla (2013). "Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos",
Clase 19. Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, Perla (2008). La escuela y los profesionales del niño.
En: Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito. Recuperado de:
www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100011&lng=en&nrm=iso

Inclusión en la educación: ¿dónde está el otro?
Un camino a partir de observaciones desde el pensamiento blanchotiano

María Martha Fernández

Resumen

El pensamiento de Maurice Blanchot, periodista, crítico literario y filósofo, se caracteriza por ser asistemático y disruptivo, como también por la complejidad de su lenguaje, que dificulta una aproximación ligera. Emmanuel Lévinas admite que "no es fácil escribir sobre Maurice Blanchot". Su obra resiste un orden ajeno residiendo en el entre de las ambigüedades, arbitrariedades o la tensión propia del lenguaje. Asegura la imposibilidad de concebir la filosofía sin escritura. Sus reflexiones se construyen tejiendo un diálogo infinito con escritores y filósofos y se transformaron en una influencia significativa para sus contemporáneos.

Las nociones que expone en El pensamiento y la exigencia de discontinuidad y Lo indestructible, aportarán a la problematización crítica-creativa sobre el pensamiento del "otro" al que Blanchot considera como el "manantial eterno del afuera". El "otro" pensado como el extranjero, oprimido, privado de capacidades o acusado, según lo que observa en su artículo "Ser judío", en el que analiza la relación del hombre con el hombre desde lo que supone esencial: la experiencia de extrañeza y de movimiento permanente.

Lo propuesto desde este autor adquiere sentido en un camino hacia la inclusión, y ese será el aporte de este trabajo. Se lo nombra "un camino hacia la inclusión", ya que se parte de la premisa de que la inclusión es un proceso, que no puede indicarse un estado "estático", sino que se debe pensar en una evolución continua y atenta a comprender al otro como espejo. Quizás ahí resida la gran dificultad en esta reflexión, ya que el límite compartido y vincular con el otro nos interpela y confronta.

Este texto presenta un espectro de conceptos como el extrañamiento de la alteridad, la función del habla, la experiencia, el rol docente —no solo como educador sino como escritor y ser político—, la singularidad, el pensamiento de lo discontinuo, y lo desconocido. Este trabajo se centra "en la educación", ya que la inclusión se observa como un fenómeno que atraviesa a todas las instituciones educativas en todos los niveles, y a nosotros, sus actores, en el lugar en que nos toque vivir la experiencia educativa.

Un punto particular es la reflexión de Blanchot sobre la educación oriental monástica, cabalística y del islam, con una forma de relacionarse que, por su dureza y exigencias, dista de la idealización de la práctica que se impone en Occidente.

Este trabajo es producto de la investigación de mi tesis doctoral.

Desarrollo

Pensando la problemática de la inclusión: el otro

La inclusión como problemática supone un camino que tendría que implicar dos cualidades: que este sea continuo, y que sea atento. Continuidad, ya que se debe atender a todo tipo de singularidades, visibles e invisibles, y, en un intento de mayor precisión, se debe pensar en una apertura de posibilidades y métodos. En cuanto a la atención requerida, es lo que exigen los procesos, una tensión (activa y consciente) que implique la construcción reflexiva permanente acorde a las necesidades de los individuos singulares en sus tiempos, atendiendo a los cambios incesantes en los tiempos y en la percepción del tiempo.

Siguiendo Mel Ainscow, un referente de la inclusión en educación, se concibe a la inclusión como el grupo de prácticas no excluyente que acoge a los diferentes, singulares, que impregnan todos los aspectos de la vida escolar, y se ubican en el corazón mismo de la escuela y la universidad, incorporando a todos los actores intervinientes en una misión que supone decisión y acción de la comunidad.

Para introducirnos en el pensamiento de Maurice Blanchot, debemos recordar que el proceso de expansión del fascismo y el nacionalismo europeo entre la Primera y Segunda guerra produjo un impacto profundo. En el texto "Ser judío", Blanchot (2006) alude a Rosenzweig, y señala que

> hay un movimiento de la historia que convierte a cada judío en el judío de todo hombre; lo que significa que cada hombre, sea cual fuere, tiene una relación particular de

> responsabilidad, relación aún no dilucidada, con aquel "Prójimo" que es el judío (181).

Se invita así a la comprensión de una proximidad de la vivencia de un "otro" aunque más "prójimo", en la relación con nosotros mismos. El prójimo "Autrui", entra en una relación entendida como una presencia inaccesible, separada y distante.

Cabe aclarar que Blanchot destaca y valora la lectura de los escritos bíblicos y del judaísmo sin realizar una lectura religiosa, en cambio, destaca en su análisis que "todo cuanto puede decirnos la experiencia judía no podría pretender agotar el rico sentido que ella posee" (2006, p. 182-183). Blanchot considera al judaísmo "la relación de todo hombre consigo mismo", como algo esencial. El interés en el judaísmo reside en su tradición y pensamiento. Más aún, Lévinas (2000) describe sobre este enfoque la visión desarrollada por Blanchot de la alteridad como "exasperación de alteridad, la obra de Blanchot recusa la tradicional transcendencia que, siempre recuperable, asegura un mundo todavía más seguro de sí que el mundo sin dios" (p. 34).

El vínculo se establece en el habla que abre un espacio de escucha, ya que atraviesa abismos inseparables. ¿Qué sucede con la distancia que ubica al otro como ajeno o distante? Para que el otro sea prójimo y próximo, esta tiene que ser preservada y pura, sosteniendo la diferencia. En otras palabras y profundizando: la diferencia funda una reciprocidad original de distancia y acoge a lo que no se tiene en común (la diferencia). Por lo tanto, el habla no homogeneiza, no promedia, no repara, no iguala, no normaliza.

Una profunda meditación sobre la alteridad imprescindible en dirección a la inclusión. En palabras de Blanchot: "Hablar con alguien es aceptar no introducirlo en el sistema de las cosas por saber o de los seres por conocer, es reconocerlo como desconocido y acogerlo como extranjero, sin obligarle a romper su diferencia" (Blanchot, 2006, p. 187).

Blanchot contempla la lejanía del Otro como no solo distancia, sino desde la distinción del otro que no es ajeno. Para el Otro, y en el ejercicio de la relación, nuestro "sí mismo" se piensa como si fuera "lo Otro", provocando una salida de la identidad, des-sujetando (exteriorizando al sujeto, arrojándolo al afuera). Se percibe que esa extranjería de la identidad es lo "no sujeto", pues impera la necesidad de esta apertura, esta comprensión que fractura cualquier proyección que limite el registro y la experiencia conviviente con otro o lo otro, como podría ser el entorno.

En los términos maestro-alumno, se da un "entre" fecundo. En otra propuesta: entre el sí mismo y el otro es donde todo lo posible se convoca. Un habla que permita relatar, de una manera

> evocadora y persuasiva, el movimiento de la experiencia humana, sus nudos, sus momentos, donde cada vez, en un estadio más elevado, un conflicto (…) que es preciso resolver, lleva más lejos al individuo que en él se educa, se altera o se deshace (Blanchot, 2012, pp. 11-13).

En ejercicio de un "habla plural", impersonal y anónima, no dualista ni basada en contrastes dicotómicos, el pensamiento de opuestos es otra propuesta a tener en cuenta. ¿Qué hay entre dos opuestos? Nada, la misma nada categórica, el vacío, el intervalo. "La nada como obra y movimiento". (Blanchot, 2008, p. 36). Blanchot introduce el ejemplo de lo desconocido y familiar, por más dialéctica, por más síntesis, o "reconciliación" que haya, siempre hay un predominio de alguna de las partes:

> ¿Cómo puede afirmarse la busca de un habla plural que no esté fundada en la igualdad y desigualdad, ni en el predominio y la subordinación, ni en la mutualidad recíproca, sino en la disimetría y la irreversibilidad, de manera que, entre dos hablas, siempre esté implicada una relación de infinidad como el movimiento de significación misma? (Blanchot, 2006, p. 9).

Lo desconocido que trastoca, irrumpiendo, lo relacional se resguarda en el lenguaje. El estudiante adquiere la condición de investigador si es un "hombre de busca". Las condiciones que constituyen a un hombre de busca, se describen como:

1) debe enseñar;

2) es hombre de saber que se relaciona con formas colectivas de busca especializada (buscas científicas fundamentales);

3) inscribe la búsqueda a la "afirmación de una acción política" que lo relaciona con el entorno;

4) para, finalmente, teniendo en cuenta el ejercicio de escritura, escribir.

La extrañeza, "conocer por la medida de lo desconocido" guiará como premisa. Se percibe una crítica a dos tipos de pensamiento: el de continuidad y el de discontinuidad. La continuidad tiene como cualidad lo superficial y no el volumen. Si lo discontinuo logra una discordancia, es solo momentánea, provisional —para utilizar un calificativo del mismo Blanchot—, incita diferencias esenciales, es fragmentario, interrumpe, es intermitencia, detención devenida, dispersión que provoca el devenir. Blanchot advierte que no es el mero reverso de lo continuo.

Es importante diferenciar lo "desconocido" de lo "incógnito". Si lo desconocido debe mantenerse en lo no conocido, lo no reductible, lo no aprehensible, lo familiar sería lo no extraño. En cuanto a lo incógnito, lo incognoscible es donde se encuentra el otro y siendo "totalmente otro". Esto provoca miedo, angustia, lo que se expresa en movimientos extáticos, porque este Otro "nos sorprende, nos conmueve, nos arrebata, sacándonos de nosotros mismos. Pero precisamente para cambiarnos en lo Otro" (Blanchot 1970, 138).

Pensemos en el vínculo pedagógico. El maestro se ubica en una relación distinta de tiempo y espacio en la experiencia, lo que acrecienta la disimetría y las relaciones comunicacionales en una imposibilidad, complicándolas. Desde esta complejidad se ausenta el ejemplo o patrón, estableciendo una relación exorbitante (lo que se asemeja a la "profundidad ilimitada"). Esta incluye la posibilidad de interrupción y ruptura, alejándose de las visiones más optimistas que suponen la relación como estable y perenne. Se esbozan singularidades en este vínculo: la diferencia y la tensión.

La distancia entre maestro-alumno es profundamente diferente a la de alumno-maestro. La estructura de estos dos términos "singulares", dependerá de la existencia del maestro en un "espacio interrelacional", en el que surge un "espacio de infinidad" entre ellos, infinidad imposible, propia de lo ilimitado, a lo que finalmente denomina "abismo", que sigue cuestionando cuál es y cómo se da el espacio y tiempo.

Blanchot toma como ejemplo la tradición oriental de maestro-discípulo. Cita a Confucio, Lao Tse, Chuang Tzu e incluso al mismo Buda; también maestros cabalistas o del islam elegían a sus estudiantes con pruebas, preguntas y experiencias. En ellas se aspiraba a una multiplicidad de condiciones que incluían la sanidad del cuerpo, prácticas religiosas o reflexiones filosóficas, la convivencia de los participantes con normas de cooperación y colaboración entre la comunidad discipular. Esta forma de relacionarse dista de la idealización occidental, en la que el anhelo de armonía y concordia es tanto que distorsiona el registro de recursos ante situaciones problemáticas que emergen cada vez con más frecuencia en nuestras aulas, neutralizándolos, reduciéndolos o no pudiendo abarcarlos. Incluso en lo que se impone como una infantilización perenne que aspira a la autonomía pero que intrínsecamente no practica la confianza de las capacidades de los recursos del estudiantado.

La labor del maestro, en vez de "allanar el campo de las relaciones", tendrá que trastornarlo; "no facilitar caminos de saber, sino, en un principio, a hacerlos no solo más difíciles, sino propiamente impracticables" (Blanchot, 2008, p. 33). El docente se libera de la impostura de saberse ejemplo y de otras sujeciones a tensiones innecesarias, desgastantes. Esto desplazaría los objetivos del "sujeto educador" y su acción a enfocarse en métodos, formación y disfrute de la experiencia. La concepción de Blanchot considera la experiencia, en cuanto a que ella es en presencia, presente. El contacto surge de la afectación del campo experiencial. En su análisis sobre Heidegger como docente, comprende que la existencia es la apertura al mundo en su ser-ahí. Entre el mundo y ese "yo mismo", se encuentra la multiplicidad de la experiencia comprendida por dos términos: erfahrung, aprendizaje del mundo exterior, y erlebnis, experiencia que tiene impacto en la vida y en el cuerpo. ¿A qué experiencia se refiere Blanchot en cuanto al docente? A la de escribir y hablar. Indagando sobre Heidegger concluye que el ejercicio de la enseñanza es escribir.

Siguiendo con su lectura se plantean varias problemáticas. La primera es la sospecha sobre la dialéctica del conocimiento: "hay apropiación del objeto por el sujeto", la mayor dificultad en cualquier proceso científico, en donde se plantean las tensiones entre objetivación-subjetividad. En cuanto a la subjetividad y al reconocimiento de lo otro, Blanchot interpreta que lo otro queda arrogado por un sí mismo. Doble complejidad que agudiza la cuestión, y que produce la "reducción" de lo desconocido a lo conocido. Si lo Otro nos supone temor, angustia, esto causa que "el yo se pierda y lo mismo se altera, vergonzosamente transformando en lo otro que yo" (Blanchot, 1970, p. 139). Vergonzoso, porque estamos en un terreno fuera de nuestros límites.

El pensamiento está ligado a la exposición. Al elegir "ex-posición" (posición externa), Blanchot supone un ejercicio de salida del "sí mismo", asumir una posición externa que es el "otro", en ese otro en tanto que es otro, se hacen posibles ciertas experiencias, y se genera un espacio de desplazamiento. Volviendo al punto de la ruptura de dicotomías, en dirección a un pensamiento discontinuo, la apertura de lo plural propone "predominio-subordinación" y sus tensiones, jerarquías o dialécticas, incluso del yo y del tú. Se señala un habla de desvíos. Lo

plural surge del postulado de la disimetría y de la irreversibilidad, "de manera que, entre dos hablas, siempre esté implicada una relación de infinidad" (Blanchot, 2008, p. 37). Esa relación tendrá la modalidad de la significación, intervenida por la ruptura e interrupción que asegura la discontinuidad y no contempla la reciprocidad.

Reflexión final

Blanchot no concede, y esa es la relevancia de tomar a este autor para pensar la problemática de la inclusión y rever otras visiones de la educación como la "longeva" historia de la educación en Oriente. Se tendrían que pensar nuevos caminos en una relación donde exista la disimetría espacial y temporal. A la vez, ese abismo o espacio infinito señalado anteriormente, debemos pensarlo y experimentarlo más allá del pensamiento de opuestos. Se podría experimentar viviéndolo como un espacio interrelacional, donde este "inter" sea la distancia en donde se vislumbren estrategias, se vivencie lo desconocido, lo extraño —aunque incómodo—. La tarea se focalizaría en brindar los recursos ante este, sin intentar reparar espacios o crear categorías reduccionistas para asirlo como familiar, cercano. Registrar al otro en función de la exigencia que implica la búsqueda: "sin romper la diferencia".

Quizás se obligue la pregunta a partir de la mirada blanchotiana, y redefinir esas cualidades que conserven la extrañeza en donde el maestro es también un buscador, un investigador. ¿Podríamos interponernos ante lo desconocido? ¿Cuál sería la función docente? Imposible: si hasta nosotros mismos lo hemos confrontado y seguramente no salimos indemnes. Se habrá de cuestionar la función de la escuela como emuladora de las dinámicas de la familia, ya que no seremos facilitadores, sino "trastornadores" o "problematizadores". La función amplificadora o reproductora que no conforma, que no colabora, que es frustrante.

En cuanto a la labor docente, se propone el compromiso en lo político como hombres de praxis. Hacer, para una promoción de pensamiento discontinuo que no piense en función de oposiciones estériles, generando fosas comunes en donde yace lo que no se ajusta en un borde o en el opuesto. Hacer en dirección a una síntesis que permita una multiplicidad de sentidos, o hacia la contemplación de unas complejidades sincrónicas y dinámicas.

Analicemos la formación docente y una posible capacitación para renovar el modo de pensar, separándose del pensamiento de opuestos ya que, por considerarlos opuestos, se obturan en una unión yerma. La otra opción sería el ejercicio del pensamiento por diferencia, ya que la distancia entre ciertos términos es infinita: el habla plural, desgarrando y abriendo absolutos. Ni continuos, ya que es imposible hablar del todo, aunque se puede atravesarlo. En esa geografía puede habitar otro extraño, extranjero y diferente: sea imaginario, concepto o individuo, incluso comunidad.

La experiencia se abre ante la pregunta que interviene desmontando lo totalitario, se vislumbra lo desconocido que es —inexorablemente— desconocido. El pensamiento atraviesa el infinito intermedio de la relación que funda la educación, intervenida por distancias irremediables en la que la común-icación está distorsionada y, como Blanchot augura, no habrá una medida común.

Resistencia propia de una comunidad de singulares.

Esta descripción menos idealista, ¿no se acerca a lo que se observa en las aulas diariamente? Partiendo de lo expuesto, creativamente se propone resignificar la relación. La convivencia áspera no pretende ser inhóspita, sino un trayecto de heterogeneidades discontinuas propias de una vivencia particular, individual, pero a la vez compartida. Se dibujan así espacios y tiempos de inclusión.

La educación como punto de partida habilitante, sumatoria de instantes presentes y no a la espera de un rezagado por-venir, que dilata ambiciones, pero a la vez desmerece el momento, lo desmonta y lo sostiene en moratoria dilatada: seres del futuro que nunca llegará. El presente entramado de pasado y futuro, otorgando en su finitud un equilibrio instantáneo que despliega intensidad a la experiencia educativa.

Finalmente, se vislumbran dos sendas al pensar la educación como habilitante de potencialidades. Una, la inclusión "en" la educación, porque permite el estar-en un espacio libre de alianzas, de convivencias en donde la diferencia no es "especial" ni "normal", sino que es potencia de enriquecimiento de experiencia para todos los actores.

Otra, la inclusión "para" la educación, que supone una responsabilidad de todos los estratos de gestión en articulación con las políticas educativas. Por eso la expresión del "para", ya que exige que las políticas sean garantes y facilitadoras de prácticas inclusivas. Es en este punto donde la inclusión se torna una realidad en experiencia, respaldada por un aparato crítico y pasible de ser planificada, un proyecto vivido.

Referencias bibliográficas

Blanchot, Maurice (1970). El diálogo inconcluso. Caracas: Monte Ávila.

Blanchot, Maurice (1990). La escritura del desastre. Caracas : Monte Ávila.

Blanchot, Maurice (2006). L'entretien infini. Paris: Gallimard.

Blanchot, Maurice (2008). La conversación infinita. Madrid: Arena Libros.

Blanchot, Maurice (2012). La palabra analítica. La parole analytique (1a.). Buenos Aires: Ediciones La cebra.

Castro, Edgardo (2012). El vocabulario de Michel Foucault.
Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo XXI.

Deleuze, G., Ires, P., & Puente, S. (2015). La subjetivación: curso sobre Foucault. Buenos Aires: Editorial Cactus.

Lévinas, E. (2000). Sobre Maurice Blanchot. Madrid: Trotta.

Investigación y práctica psicoanalítica en contextos educativos, una apuesta por lo singular

Verónica Hernández Jacobo

Resumen

Esta ponencia surge del interés por divulgar un dispositivo de investigación e intervención denominado "Clínica del lazo social", que, por un lado, cumple la función de formar psicólogos de una universidad pública del noroeste de México, y por otro, permite la atención clínica-social en escuelas primarias públicas. Este dispositivo es posible mediante la creación en 2011 del Cuerpo Académico (CA): Psicología y gestión educativa, un grupo de investigación configurado con docentes/investigadores universitarios, y alumnos de la carrera de psicología, incorporados mediante la categoría de colaboradores.

Desde el CA se han impulsado cuatro Unidades de Aprendizaje (UA), asignaturas obligatorias de la Licenciatura en Psicología que en su mayor parte tienen contenido de orientación psicoanalítica, y que han sido incluidas en el Nuevo Plan de Estudio por Competencias, con la finalidad de formar cuadros profesionales para los retos que conlleva la intervención clínica en instituciones.

La aplicación de aportes del psicoanálisis en el ámbito particular de la educación universitaria acarrea desafíos Son varios los indicadores a los cuales es sometido cuando se presentan productos académicos en congresos, publicaciones en revistas arbitradas e indexadas, defensas de tesis, proyectos o propuestas de intervención, así como en su posicionamiento cotidiano, en las cátedras impartidas desde la universidad. Uno de los desafíos más significativos que tiene el psicoanálisis es hacer frente al discurso cientificista enfocado en la aspiración universal de para "todos". Esto conlleva que se le exija la presentación de evidencia "científica", que atienda a los lineamientos de una investigación positivista; que dé cuenta de certidumbres y resultados objetivos; que presente un manual de intervención y el impacto medible de la implementación de sus proyectos; es decir, una exigencia por convertir lo singular en universal, reprimiendo todo tipo de disidencia. Esta es, pues una premisa constituyente de la ciencia, que se contrapone con el psicoanálisis entendido como una disciplina de lo singular, de lo irrepetible en cada sujeto. Nuestra interrogante es, entonces, ¿de qué manera ser docentes universitarios que transitan de las exigencias del discurso amo-pedagógico hacia el discurso analítico?

Desarrollo

El dispositivo de investigación/intervención que aquí se presenta inició sus operaciones en el año 2011, y surge a partir de una necesidad social por atender los estragos de la llamada "guerra contra el narcotráfico" denominada así por el entonces presidente de la República Mexicana. La universidad a la que pertenecemos los investigadores autores de esta ponencia, está ubicada en el noroeste de México, en la ciudad de Culiacán, perteneciente al Estado de Sinaloa, lugar que desde el 2010 a la fecha ha estado entre los primeros cinco lugares con más muertes violentas producto de la disputa de los carteles de la droga y de un Estado fallido.

Esto nos convocó para generar una propuesta de intervención que coadyuvara a la gestión de la violencia. De esta manera, considerando nuestras líneas de investigación sobre gestión educativa, infancia y adolescencia, ideamos una alternativa para atender a los niños y niñas de escuelas primarias públicas. Desde el principio, nos pusimos como prioridad atender mediante el dispositivo de clínica del lazo social a niños y niñas que están siendo vulnerados en el hogar de múltiples formas (que van desde violencia verbal, psicológica, hasta el acoso sexual y el incesto), y que luego, en el ámbito escolar, son catalogados como "niños problema", violentos, TDA, hiperactivos, sexualmente adelantados, inhibidos, depresivos, tímidos, introvertidos, indisciplinados, y todas una serie de características que no están siendo gestionadas.

Un punto de referencia para nuestra propuesta siempre ha sido la salvaguarda de la integridad de la infancia y la adolescencia. Por ello, nuestro parámetro mundial es el marco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que, en su nuevo "Informe Seguimiento de la Educación en el Mundo. La educación de los pueblos y el planeta" (2017) resalta la necesidad urgente de nuevos enfoques que garanticen la enseñanza primaria en los países de bajos ingresos. Además, enfatiza la prioridad de los objetivos sociales, humanos y morales de la educación antes que ninguna otra meta, así como su impacto sobre las políticas, los planes de estudios curriculares y la preparación del profesorado. Este informe destaca los enfoques integrales de la educación, ya que estos "requieren una toma de decisiones más participativa y democrática que incluya a todas

las partes interesadas, como los miembros de la comunidad, la administración de la escuela, los directores, los profesores, los padres y los estudiantes" (UNESCO 2017, p. 366).

En esta tesitura, podemos decir que la sólida formación de los profesionales es la función central de toda institución de educación superior, pero una universidad de buena calidad se caracteriza por la contribución de sus miembros al avance del conocimiento universal y a la solución de los problemas nacionales. Es en este último renglón donde nuestra apuesta ha sido propiciar la formación de los profesionales de la psicología en prácticas clínicas y socioeducativas que les garanticen el acercamiento a una realidad particular, y contribuyan a gestionar los efectos de la violencia generalizada en niños y niñas de nuestra región.

Desde este panorama, proponemos una clínica del lazo social que coadyuve en la formación de psicólogos mediante sus prácticas, que le permitan la atención de las problemáticas del contexto educativo. Esta clínica es una invención de una forma de tratamiento de lo singular; en términos lacanianos es un psicoanálisis aplicado que acoge lo real imposible de ser tratado desde el discurso universal. Desde la clínica del lazo social se lanza una duda, un cuestionamiento al discurso amo universal dogmatizado y estandarizado.

Entonces, mantenemos una posición dispuesta al debate, abierta a los detalles, y a no apresurarnos a identificarnos con el papel de experto del cual gustan mucho los académicos insertos en el discurso amo de las instituciones. Cierta ignorancia es pues necesaria, entendiendo a esta como la renuncia a la tentación de creer saberlo todo, hacer frente a la falta y a la angustia que puede generar lo inédito. Esta ignorancia hace cuestionar el narcisismo de cada profesional/investigador para enfrentarse a su castración, reconsiderar y minimizar el impacto de los saberes preestablecidos, poner cierta distancia y no apresurarse a colocar conclusiones donde no ha habido un despliegue del fenómeno a investigar/intervenir. Es transitar del discurso amo al discurso analítico, abriendo el camino para despertar el deseo y la pasión del descubrimiento de nuevos hallazgos. Ansermet y Sorrentino (2015) se interrogan sobre la función de la escuela ante la precariedad, la segregación, la exclusión y violencia, y plantean que en este contexto se anula al sujeto y se le reemplaza por el protocolo universalizador. En contraposición a las practicas totalizadoras, diferentes posturas psicoanalíticas se han preocupado por una práctica situada, contextualizada, que considere los deseos y pasiones del sujeto.

El dispositivo de clínica del lazo social ha retomado experiencias y planteamientos teóricos de lo que Mercedes Minnicelli ha llamado "instituir infancia" (2010), o lo que Perla Zelmanovich ha trabajado como "desamparo simbólico", pues proponemos que a la infancia vulnerada se le "instituyan" vías de atención, espacios para que niños y niñas puedan bordear el malestar mediante un dispositivo clínico. Instituir o construir infancia ahí donde es necesario que niños y niñas no queden cosificados como víctimas de su entorno familiar y social.

Para Minnicelli, instituir infancia significa contar con formas ceremoniales por las cuales se ofrece soporte colectivo-institucional a las vicisitudes propias de toda configuración subjetiva. Es decir que "la institución de infancia no será una operación ni exclusivamente singular —dependiendo de cada niño o niña— ni exclusivamente colectiva, sino que dependerá de las formas en que lo singular y lo colectivo se reflejen, solidaricen, diferencien y distancien, en —y por— ceremonias mínimas que le ofrezcan soporte" (Minnicelli, 2010, p. 131).

En otro trabajo, Zelmanovich (2011) dice al respecto:

> Hace falta instituir infancia en el discurso contemporáneo, con relación a la legalidad de la cultura, por la inscripción de la ley fundante del sujeto en el orden social que es marca de la diferencia entre lo prohibido y lo permitido. Ante la renuncia de los adultos a efectuar estas operaciones de diferenciación, que son operaciones de inscripción subjetiva, la deriva a la que quedan expuestos precipita a los niños a un estado de desamparo simbólico (como se cita en Zelmanovich y Minnicelli, 2012, p. 98)

Otro referente que ha servido de orientación para nuestra propuesta teórico-metodológica es el de Santiago y Martins (2016), quienes en el libro ¿Qué le pasa a ese niño? presentan un dispositivo de conversación de orientación psicoanalítica que permite indagar e intervenir en el campo de la educación. Se trata de una

> …una práctica de la palabra para tratar manifestaciones indeseables que traen aparejados fracasos (…) el punto de partida de esta práctica es el síntoma, lo que no anda bien, explicitado por medio de quejas repetidas. La apuesta de conversación se resume en pasar de la queja, que paraliza la acción de los profesores y produce identificaciones indeseables para los alumnos, a otro uso de la palabra en el que la dificultad toma la forma de pregunta y ésta se configura en respuestas o, mejor aún, en invenciones inéditas (p. 15).

Santiago (2016), por otra parte, sostiene que eliminar lo singular genera efectos que interfieren de manera negativa en las iniciativas, estrategias y resultados de programas de educación inclusiva.

Desde otras categorías psicoanalíticas hemos recuperado la experiencia de trabajo que Anzaldúa (2004) ha realizado con sus Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados (GFPO), los cuales "son una propuesta de trabajo grupal construida para investigar e intervenir en procesos intersubjetivos dentro de prácticas sociales" (p. 184). Esta modalidad de trabajo grupal permite que los niños y las niñas tengan un espacio para desplegar su malestar, que hablen, narren sus historias, pinten, dibujen, recreen su mundo interno y familiar.

Nuestro dispositivo de trabajo también se ha enriquecido con la obra de Michel Foucault, que, en el contexto mexicano ha tenido resonancia en el campo de la educación a partir de los trabajos de Teresa Yurén. Esta autora se refiere a las características de un "dispositivo" como

> un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera, que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada (Yurén, 2005, pp. 32-33).

A partir de lo anterior, nuestra propuesta de formación de psicólogos permite desarrollar una herramienta de abordaje y de reflexión que parte de la triada poder/saber/experiencia de subjetivación, pues promovemos el trabajo con grupos para que los sujetos participantes —niños, niñas, maestros, profesionales de apoyo, directivos escolares y padres, madres y/o jefes de familia— tengan un espacio para apalabrar su malestar, discutir y subjetivar sus problemáticas, para que, de esta manera, sean los propios sujetos gestores y partícipes de sus propias alternativas de solución de conflictos.

Metodología del dispositivo clínico del lazo social

Fase 1: Formación de Recursos Humanos.

Los investigadores del cuerpo académico estamos como responsables de la formación de los estudiantes de psicología que fungen como colaboradores. En esta fase orientamos la formación hacia teoría y clínica en la infancia, así como a propuestas de intervención con niños y niñas en contextos educativos. Se organizan seminarios una vez por semana con una duración de una hora y media, durante todo el ciclo escolar.

Fase 2: Diagnóstico de detección de necesidades en escuelas primarias públicas.

En esta fase se aplica, al inicio de cada ciclo escolar, un cuestionario dirigido a profesores titulares para identificar las problemáticas más recurrentes que perciben en su grupo y que necesiten ser gestionadas por la psicología. Aquí se les pide a los maestros que expresen las problemáticas que desde su punto de vista sean motivo de canalización de alumnos para la atención clínica que oferta este proyecto. En los siete años desde que se implementó este dispositivo de intervención se han identificado las siguientes problemáticas/categorías enunciadas desde el discurso de los profesores: agresión, hiperactividad, indisciplina, comportamiento obsceno, angustia, violencia familiar, incesto, violencia escolar, depresión, desinterés por lo académico.

Fase 3. Intervención cínica del lazo social.

Durante todo el ciclo escolar los practicantes de la licenciatura en psicología que están adscritos como colaboradores a este grupo de investigación, del cual los autores somos responsables, intervienen una vez por semana en los grupos escolares de las escuelas que son beneficiadas cada año con este proyecto. Las técnicas de intervención son proyectivas, y pueden ser cuentos infantiles, modelado en plastilina, narración de historias familiares, escenificación de sucesos importantes para ellos mediante títeres, actividades lúdicas, recreativas y de convivencia que permitan a los niños y niñas expresar su malestar y sufrimiento infantil, así como la implementación de pautas que favorezcan la socialización. El dispositivo de intervención se da en tres modalidades:

a) Intervención con grupo escolar completo, una vez a la semana, con una duración aproximada de 40 a 50 minutos,

b) intervención en Grupo Operativo Clínicamente Orientado, una vez por semana con una duración de 40 a 50 minutos y dirigido a unos 4 a 8 niños y niñas que, desde el punto de vista de sus profesores, son casos muy difíciles, y necesitan un trabajo interdisciplinar con la psicología, y

c) atención clínica individual, cada ocho o quince días dependiendo de cada caso. En esta modalidad se atiende a los niños y niñas que por sus condiciones de mayor vulnerabilidad requieren un seguimiento durante todo el ciclo escolar. Regularmente, estos casos presentan omisión de cuidados infantiles por parte de la familia, abandono, depresión, hiperactividad, violencia, acoso y abuso sexual, drogas en el escenario familiar, situaciones de duelo por muerte de padre, madre y/o un familiar cercano (en muchos de los casos tenemos evidencia de padres y madres asesinados presuntamente producto de su cercanía y participación en carteles de la droga).

Fase 4. Curso-taller para padres, madres y/o jefes de familia.

En esta modalidad de intervención, los estudiantes de psicología que colaboran en este proyecto tienen contacto directo con padres, madres y/o tutores. Aprovechando las reuniones bimestrales de entrega de calificaciones que realizan las y los maestros titulares, se orienta la intervención a dar la palabra a estos familiares, y se invita a que desde su punto de vista enuncien aquello que les genera dificultad con sus niños y niñas dentro del hogar. Entre todos se escuchan y se va generando una reflexión que considera sus propias circunstancias de vida familiar. Como resultado de los talleres para padres, se realizan entrevistas, y en, algunos casos, también seguimiento terapéutico a madres que solicitan el servicio.

Referencias Bibliográficas:

Anserment, F. y Sorrentino, M. (2015). El malestar en la institución. El terapeuta y su deseo, Barcelona: Octaedro.

Anzaldúa, R. (2004). La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder. México: CSH.

Foucault, M. (1984). Saber y verdad. Madrid: Ediciones de la Piqueta

Minnicelli, M. (2010). Infancias en Estado de excepción. Derechos del niño y Psicoanálisis. Buenos Aires: Noveduc.

Santiago, A., Martins, R. (2016). ¿Qué le pasa a ese niño? Sobre alumnos que no aprenden y la intervención del psicoanálisis en la escuela. Buenos Aires: Grama.

UNESCO (2017). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos. Recuperado de www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_spa

Yurén, T. (2008). Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes. México: Juan Pablos Editor.

Zelmanovich, P. & Minnicelli, M. (2012). Instituciones de infancia: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. Revista Propuesta educativa, número 37, volumen 1, págs. 39-50. Recuperado de www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/63.pdf

Jóvenes con discapacidad intelectual y el mundo del trabajo: ¿estar o no estar?

María Cecilia Aiello

Resumen

La inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual en el mundo del trabajo es una situación compleja que puede ser analizada desde diversos puntos de vista. En este trabajo se analiza la cuestión de los marcos normativos que habilitan el derecho al trabajo, y también la concepción de trabajo. En este contexto, analizamos cuáles son las condiciones de posibilidad para la inclusión laboral y los alcances de los marcos que protegen a los sujetos con discapacidad. Nos preguntamos: ¿El trabajo es un modo de hacer lazo social? ¿Cuáles son las condiciones para entrar en ese lazo social? ¿Cuáles los efectos?

Desarrollo

La compleja situación de la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad intelectual demanda ser interpretada desde diversas lecturas, y es en esa línea que nos venimos preguntando si el trabajo configura un modo de establecer lazos sociales y en tal caso cuáles serían las condiciones de posibilidad para que ello ocurra (Aiello, 2015).

Hemos ido formulando diferentes preguntas en relación a esta temática, entre ellas: ¿cuáles son las condiciones necesarias para que los jóvenes con discapacidad intelectual puedan formar parte del mundo del trabajo?, ¿cuáles serían los efectos de esa inclusión?, ¿para qué buscar el proceso de inserción laboral?, ¿a qué ordenadores sociales responde esa demanda de inclusión laboral?

Por el hecho de estar atravesada por elementos diversos, la problemática puede recortarse —pero no agotarse— en el análisis del lugar que ocupa el trabajo en la sociedad contemporánea, el marco legislativo que regula el ingreso al campo laboral de las personas con discapacidad, la relación entre los organismos de gobierno y el mundo empresarial y productivo enfocados en la promoción del trabajo de personas con discapacidad, la formación para el trabajo en la educación especial, y los avatares en la constitución subjetiva en jóvenes con discapacidad intelectual y su posibilidad de construir el ideal del trabajo como propio.

A modo de ilustración del tema, podemos tomar los datos obtenidos en las estadísticas del Servicio Nacional de Rehabilitación (2016), que arrojan que, durante 2016, entre las personas con discapacidad certificadas con Certificado Único de Discapacidad (CUD) mayores de 14 años, solamente cuentan con empleo, o al menos lo declaran, un 13,49%. El 86,51% restante declaró que no trabaja. Entre los varones, la proporción es algo mayor al promedio: un 15,94% declara trabajar mientras que solamente lo hace un 10,99% de las mujeres con CUD. En esa misma publicación, en cuanto al tipo de ocupación declarada por quienes trabajan, el 64,85% dijeron ser obreros o empleados, mientras que el 29,97%, se declararon como trabajadores por cuenta propia. Un 3,9 % se declaró trabajador familiar mientras que solamente el 1,33% se identificó como patrón. No obstante, debemos señalar que las estadísticas halladas, no discriminan por tipo de discapacidad en cuanto al trabajo, motivo por el cual las proponemos solamente a modo ilustrativo.

En un trabajo más reciente (Aiello, 2018) encontramos que, desde la legislación internacional, la nacional y la de la provincia de Buenos Aires existen marcos que habilitan la posibilidad de que las personas con discapacidad participen en distintas instancias de la vida laboral. Realizando un análisis desde la Declaración de los Derechos del Hombre de 1948 a la actualidad puede observarse que estas normativas han ido modificándose. Se ha pasado de un paradigma asistencialista o benefactor a un paradigma de derechos, en el que las personas con discapacidad gozan de derecho al trabajo y al empleo, ya que el trabajo es considerado un derecho humano.

Pudimos concluir que en las modificaciones de los marcos legislativos han ido transformándose las concepciones de sujeto (de sujeto objeto de beneficencias o benevolencia a sujeto de derecho); de discapacidad (que ya no es vista como un déficit, impedimento o minusvalía que porta una persona, sino como el producto de la relación del sujeto con su entorno); y del modo de concebir el papel del entorno, tanto social, institucional, como familiar (que deja de ser un escenario donde la persona con discapacidad habita, y pasa a ser tenido en cuenta como parte de la posición de discapacidad).

Desde 2008, con la Convención Internacional de Personas Con Discapacidad y otras normativas, se considera que el derecho al trabajo está acompañado de la obligación de realizar ajustes razonables, y establecer

configuraciones de apoyo para que el acceso al trabajo sea posible. Es decir que se considera que la dificultad mayor no se encuentra en las deficiencias sino en las barreras físicas, comunicacionales, culturales y actitudinales, que son las que pueden impedir la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

En Argentina, las normativas de acceso al empleo, con el respeto del cupo del 4%, atañen no solo al sector público, sino también al sector privado que terceriza actividades del sector estatal. Sabemos, sin embargo, que esto no se cumple y que por lo tanto constituye aún una deuda, tanto en los organismos oficiales como en los circuitos empresariales privados. Podemos inferir, entonces, que el acceso de las personas con discapacidad al ámbito laboral, si bien está contemplado en las legislaciones, internacionales, argentina y de la provincia de Buenos Aires, encuentra obstáculos de otro orden.

Eduardo Joly (2008), citando a Isabel Ferreira, abogada a cargo de discapacidad en la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires, y usuaria de silla de ruedas, plantea que

> la legislación no es más que una demagógica expresión de deseos que, como tal, es impunemente violada por los gobernantes de turno una y otra vez. La estrategia de judicializar la definición e implementación de políticas públicas revela la ausencia o inoperancia de estas y explica por qué las personas con discapacidad (PCD) tienen que intervenir para que estas políticas estén en la agenda del Estado (p.34).

En el mismo trabajo nos encontramos con una referencia de Marcelo Morgenstern, torturado hasta quedar ciego en la última dictadura:

> Se trata del derecho a ganarse la vida, de imponerse como trabajadores a quienes detentan el poder político y económico, con un planteo que ataque la raíz misma del problema de la desocupación y la precariedad laboral de los sectores vulnerados (Joly, 2008).

Afirma Joly: "Lo que mejor caracteriza a las PCD es su condición de desempleados crónicos. Podría decirse que constituye su 'enfermedad' en común, al margen de las limitaciones discapacitantes que tengan los individuos" (2008, p.34). Si hay alguna figura que identifica a las personas con discapacidad, y en particular a la discapacidad intelectual, es la de la improductividad. Nos preguntamos si es estrecha la relación entre trabajo y productividad, y qué es lo que determina la productividad. ¿Qué significa ser productivo? ¿Para qué o para quién? Desde la posición de PCD, Joly reclama garantizar el trabajo como un derecho para todos, y propone separar el acceso al mundo del trabajo de la posibilidad de generar plusvalía, ya que todas las personas, con discapacidad o no, tienen diferentes formas de desplegar su capacidad productiva, dependiendo de sus condiciones personales y de las condiciones en las que se produce el trabajo.

Xavier Orteu (2007), quien trabaja en proyectos de inclusión laboral de grupos de jóvenes vulnerados plantea que

> uno de los efectos más claros del capitalismo actual es la mercantilización de todos los espacios sociales. El entorno social lo valora todo a través de una determinada ecuación que gira entre el rendimiento, los costes y el tiempo.

En este sentido, el autor analiza el entorno en el cual el sujeto a incluirse lo hará a pesar de los riesgos que se corren al formar parte de la máquina que todo lo ha mercantilizado, y que exige a los sujetos el borramiento de particularidades que en otras épocas hacían a la condición humana.

En *Divertad, Divertad, Divertad* (Maciel y Balbinder, 2015), Marilú Ferreyra, activista de grupos de PCD relata su experiencia de vida respecto a las posibilidades laborales. En sus inicios, cuando se contactaba con organizaciones que tenían como objetivo el acercamiento al trabajo, encontraba que esas organizaciones trabajaban por mayor dependencia, así que tuvo que apelar a la vía judicial para hacer efectivo el cumplimiento de la ley del cupo del 4%. Y una vez que consiguió su trabajo se enfrentó a una nueva situación, que era la de poder demostrar que tenía algo para ofrecer. Las personas con discapacidad se enfrentan con la dificultad del acceso al trabajo y luego con la sobredemanda de tener que demostrar que son capaces para ese puesto.

En el marco del trabajo de investigación se ha entrevistado a un funcionario de la Dirección de Discapacidad de la Municipalidad de General Pueyrredón, quien planteó la importancia de que las personas con discapacidad que logran trabajar lo hagan "superando las actividades manuales y el circuito de las ferias". Esta expresión abre a una línea de análisis que, tomando el trabajo de Hanna Arendt, ubica como condición humana tres formas de distinguir

la vida activa: la labor, el trabajo y la acción.

Según Arendt (2009), ningún ser humano puede escapar a la vida activa:

> depende de la labor que produce todo lo necesario para mantener vivo el organismo humano, depende del trabajo que crea todo lo necesario para albergar el cuerpo humano y necesita la acción con el fin de organizar la vida en común de muchos seres humanos.

La acción constituye la más elevada de las formas de la vida activa, ya que está conectada con la esfera política. La labor solo produce objetos de manera incidental y fundamentalmente se interesa por los medios de su propia reproducción, mientras que el trabajo añade nuevos objetos al artificio humano de modo intencional. Aquí nos vamos a centrar en las caracterizaciones que Arendt atribuye al trabajo desde una concepción filosófica, para indagar acerca de las condiciones posibilidad de para que las personas con discapacidad puedan situarse dentro del entramado humano como productores de trabajo.

Según Arendt, como fruto del trabajo, el homo faber produce objetos separables de sí, durables, que constituyen una realidad objetiva. A los fines del análisis del trabajo en los jóvenes con discapacidad intelectual es importantes distinguir el trabajo de la labor.

Es frecuente encontrarnos con jóvenes con discapacidad para quienes su quehacer diario se despliega entre actividades que se repiten, y que no persiguen otro propósito que el de la subsistencia o la satisfacción de las necesidades del propio cuerpo. En esta línea de pensamiento, podríamos ubicarlos como dedicados a la labor incansable, repetitiva y que tienen un fin en sí misma. Entonces ¿a qué llamaríamos trabajo? El trabajo tiene que ver con la condición humana de la mundanidad, con la producción de objetos durables; tiene comienzo y fin. El homo faber, es dueño de sí y de sus actos. No está sujeto a las necesidades de la vida. No depende de la presencia de los otros, puede realizar su trabajo en aislamiento. El producto del trabajo es previsible y es reversible ya que es posible destruir los objetos producidos.

Arendt dedica un apartado de su capítulo sobre el trabajo al valor de cambio de los objetos del trabajo. Allí introduce la idea de la esfera pública propia, cuando el trabajador entra al mercado de cambio para mostrar sus productos y recibir una estima. Afirma, entonces, que el homo faber solo encuentra su propia relación con otras personas mediante el intercambio de productos. Luego de trabajar en soledad con la idea, o con la imagen que se tiene de lo que se quiere producir, se puede ingresar a la esfera pública en el mercado de cambio en el que expone sus productos. En el objeto producto del trabajo se distingue entre su valor de uso y su valor de cambio. Los objetos de uso que produce el homo faber se convierten en artículos de primera necesidad en el mercado de cambio. Su valor es valor de cambio. El valor es producto de la estima de la esfera pública, donde se puede ser estimado, solicitado o despreciado. Es una cualidad que una cosa no puede tener en privado, sino que la adquiere cuando aparece en público.

Hemos venido pensando el acceso al mundo del trabajo en sus diferentes modalidades, ya sea como empleo en relación de dependencia, o como producción de objetos de consumo y su comercialización. En esta línea, lo que se nos configura como actor de la escena del trabajo es la presencia de un sujeto productivo. Ahora bien, ¿cómo ubicamos estas categorías en el problema de las personas con discapacidad? ¿De qué orden es ese valor de cambio en las personas con discapacidad intelectual? ¿Valor de cambio para producir y garantizar la propia subsistencia y así lograr la autonomía? ¿Valor de cambio como medio de conseguir dinero y posibilidades de acumulación y no depender de la protección de otros? ¿Para consumir objetos producidos por otros y acceder a los bienes culturares y de ocio? Hacíamos referencia al inicio de este trabajo a un cierto orden de complejidad en el problema; vemos entonces cómo se nos presenta paradojalmente.

Retomando la pregunta de si el trabajo constituye un modo de hacer lazo social, podríamos preguntarnos: ¿por qué sería importante incluirse en el mundo del trabajo para un joven con discapacidad intelectual? ¿Qué lugar ofrece ese mundo para ser un trabajador?

Las leyes protegen al sujeto con discapacidad, ubicándolo como sujeto de derecho para ingresar al mundo del trabajo, pero también sabemos que ese mundo laboral es un mundo que constituye la subjetividad. Tenemos la cuestión del derecho que habilita al trabajo y la cuestión del valor de cambio de lo producido para entrar en la esfera pública, en términos de Arendt. Lo paradojal se nos puede presentar en la medida en que, en esa fuerza habilitatoria, no haya lugar para la posibilidad de que un sujeto se haga de su propia voz y pueda armar un recorrido subjetivo. Lo paradojal se presenta como la necesidad de protección, en el acceso y la permanencia al trabajo, para poder prescindir de otras protecciones que destinarían al sujeto con discapacidad a ser un eterno dependiente de otros.

Otra cuestión es que las formas de proteger, consideradas como un derecho, pueden constituirse como un excesivo proteccionismo, y dar lugar, a veces, a situaciones de exclusión. Por ejemplo, en el caso de los talleres protegidos, ¿queremos que se sientan útiles, o que sean útiles?

Encontramos también que el trabajo se nos presenta como una forma de participación comunitaria. El trabajo puede ser una condición que ayude a tener relaciones sociales, una posibilidad económica que permita el ingreso al mundo del ocio y de la cultura, pero que, a su vez, demanda una condición social, competitiva y productiva que los jóvenes con discapacidad intelectual no siempre están en condiciones de conseguir por sí solos.

La complejidad, se advierte, entre otras cuestiones, en el problema de que el trabajo es ese espacio valorado socialmente para asignar un lugar al sujeto, una identidad, que singularice y a la vez homogenice: ser un trabajador, como todos. Pero esos movimientos que tienen como propósito ser inclusivos, pueden al mismo tiempo destacar las marcas de lo singular exponiendo al sujeto con discapacidad a una situación que lo convoca y la vez lo sofoca.

Referencias Bibliográficas:

Aiello, Maria Cecilia (noviembre de 2015). El trabajo ¿lazo social en jóvenes con discapacidad intelectual? (inédito). V Simposio Internacional de Derechos de niños, niñas y adolescentes. Paraná.

Aiello, Maria Cecilia (4 y 5 de junio de 2018). Las personas con discapacidad y el trabajo: de un Paradigma Tutelar al Paradigma de Derechos (inédito). III Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

Arendt, Hanna (2009). La condición humana. Buenos Aires: Paidós.

Servicio Nacional de Rehabilitación (SNR) (2016). Datos estadísticos sobre discapacidad 2016. Buenos Aires: Ministerio de Salud. Recuperado de: www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-2016.pdf

Maciel, Paula y Balbinder, Martin (2015) Divertad, Divertad, Divertad. Ministerio de Cultura de la Nación, p.129-135

Joly, Eduardo (octubre 2008). Discapacidad y empleo. Por del derecho a ser explotados. Le Monde Diplomatique (El Dipló), Edición Cono Sur, Año X, Número 112, 34-36

Orteu, Xavier (2007) La construcción de itinerarios de inserción laboral. Barcelona: Gedisa.

LA ENSEÑANZA: UN ESTADO

Nuria Beatriz Burgos Palomo

Resumen

La docente trabajaba con adaptaciones o actividades distintas con varios alumnos y había logrado superar los obstáculos y encontrado soluciones. Pero con Kevin no le era posible, y esto le había empezado a generar nuevas situaciones que consideraba que podían perjudicar no solo al niño sino también a sus pares en relación al progreso en el aprendizaje. Kevin era un alumno que cursó por segunda vez en 2º grado y que previamente estuvo tres veces en 1º grado. El reto diario se transformó para ella en un gran desafío, porque no podía avanzar. Ante esta circunstancia, al analizar el trabajo de la docente, surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué es mejor para Kevin? ¿Poner el énfasis en el proceso o en el resultado? ¿Importan los gestos mínimos (dar lugar a la presencia/ausencia del otro), por un lado, y al mismo tiempo estar presentes, poner el cuerpo, la mirada, las palabras a la disposición del otro para darle señales, para, en otras palabras, enseñar?

Desarrollo

Como segunda instancia la vicedirectora, sin desoír la voz de la docente, hizo propias las palabras de esta (que habían dejado huellas en sus ideas y ecos en sus pensamientos), y puso en marcha la decisión de llevar adelante un encuentro con Kevin a los fines de intentar otras acciones educativas para conocer más y poder escuchar al niño. Como afirma Castiblanco Ramírez (2016), "la relación pedagógica, como encuentro con lo desconocido, comienza, justamente, con el gesto de mirar el rostro del Otro, mirarse a los ojos, dar lugar a lo humano antes de desplegar cualquier discurso, método, didáctica o evaluación".

Kevin aceptó asistir al espacio y horarios dispuestos con la vicedirectora, quien, con juegos didácticos y otras estrategias, observó que el niño no lograba establecer correspondencia entre ciertos fonemas y grafemas al leer y escribir, y aparentemente tampoco podía recordar en lapsos cortos de tiempo esas correspondencias; aunque se le reiteraban y reescribían volvía a ocurrir lo mismo. Pero no podía determinar si esto era porque el alumno tenía un posible bloqueo al ser consciente de sus dificultades—complicadas de abordar a diario— o si las causas correspondían a otros factores más complejos. Quizá esto última era uno de los motivos que le generaban conflictos, ocasionando en él conductas como las descritas por la maestra. Desarmar el discurso de la diversidad implica, antes que nada, sacarlo del coto de "los otros / los diferentes" y transformarlo en un discurso pedagógico sobre el conjunto, y sobre cada uno de nosotros.

Por ello, en tercer lugar, la vicedirectora consideró necesario saber cómo el resto de los colegas de la maestra —también profesores de Kevin— llevaban a cabo su trabajo en el aula los días que compartían con el niño y sus pares, por qué estos no habían dado a conocer ni comunicado — al igual que su colega— nada sobre el comportamiento de Kevin con sus compañeros o sobre su desempeño académico. Se los entrevistó para escuchar sus experiencias con el niño, y esto permitió determinar que la conducta y accionar del pequeño no eran muy diferentes con cada uno, pero sí lo eran las posturas y actitudes de los docentes. La maestra de Música relató que para lograr la participación de Kevin en sus clases sin interrupciones había optado por memorizar, entre todos, las canciones que debían estudiar, y de esta forma Kevin podía cumplir con el objetivo, a pesar de su dificultad con la lectura. En la hora de Plástica, Kevin podía trabajar sin obstáculos, puesto que la profesora solo pedía que cada alumno colocara su nombre en la hoja y un breve título según el tema, daba las explicaciones en forma verbal, corroboraba que cada uno las hubiera comprendido, y luego restaba que cada niño dibujara y pintara. Y con el profesor de Educación Física la dinámica de clase era seguir las instrucciones que explicaba en forma oral a todos juntos, y en general no se presentaban problemas entre Kevin y sus pares.

En este análisis es importante señalar que, en la escuela, espacio donde convergen pluralidad de sujetos, cada uno de los componentes de la cultura son "voces", y cada una de ellas encarna una interpretación posible del mundo, un "idioma bien definido de autocomprensión humana" (Oakeshott, 2009, p.62). Sin dar mayores detalles sobre la forma de actuar de cada maestro en las áreas antes expuestas, puede decirse que las habilidades que se requieren desarrollar en las mismas no precisan indefectiblemente de la lecto-escritura. Por ejemplo, en gimnasia, el aprendizaje apunta a las habilidades motrices que implican desplazamientos, saltos, giros, etc. y esto podría explicar la diferencia de las conductas o reacciones de Kevin, ya que la docente a cargo del aula, al impartir la lecto-

escritura debía respetar el ritmo de aprendizaje y no podía coordinar las tareas especiales destinadas a Kevin con las del resto de los alumnos. Atender en simultáneo tales situaciones le resultaba un complejo desafío. Pero ante estas experiencias contadas por cada profesor sería pertinente considerar que quizá sin "la obsesión por capturar la imagen del Otro podemos dar lugar al contacto, a entrar en relación, ir al encuentro y abrirnos al acontecimiento del otro" (Castiblanco Ramírez, 2016).

Tomando como referencia la pedagogía, y en particular, la denominada pedagogía de las diferencias, cabe señalar que estas cuestiones que surgieron por la intervención y acompañamiento del directivo de la institución —a raíz de la preocupación de la maestra por buscar intervenciones distintas ante los desafíos que se le presentaron en sus clases— no permiten que aquí finalice el interés por la enseñanza, el aprendizaje y la relación educativa revelada en la narración precedente, porque lo que da sentido a la educación es

> …el deseo de que todas y todos puedan construir-se. Reconocer las diferencias, desde una preocupación educativa, supone buscar y reconocer los caminos por los que nuestros estudiantes muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias. No es pues hacerse indiferente ante las diferencias, pero tampoco confirmar el diagnóstico: ya sabemos lo que son y lo que serán. De lo que se trata es de que cada uno/a pueda ser quien es con completa dignidad: para que pueda desarrollar una vida digna y sentir como digno su vivir (Contreras, 2016).

Y al decir cada uno se dice al mismo tiempo todos los que son actores en una institución educativa, aunque siempre estén presentes los prejuicios y un sin fin de incertidumbres, debe hacerse lugar al momento en el cual todos y cada uno se haga ver y oír porque "la educación requiere este encuentro entre tiempos diferentes (…) de seres que prometemos, que somos o no somos capaces de hacer determinados pactos, de romper, o no, con determinados legados, de mirar lo que hay de determinado modo" (Bárcena, 2016).

Queda sin sombras el hecho de que no es suficiente ocuparse del aspecto pedagógico, didáctico, técnico, etc. Son imprescindibles otras actitudes y gestos; hacer algo diferente, por ejemplo, con respecto al no hablar entre colegas, o con uno de ellos, ni con otras personas que a diario están en ese espacio. Es vital

> dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar. Así, quizá, sería posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno. La cualquieridad y la cada-unicidad con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él (Skliar, 2016).

La hospitalidad necesita un alojamiento dentro del sistema educativo en todo momento ya que prima el poder albergar a cualquiera en la incertidumbre y misterio de lo que le acontezca —o no— día a día en la escuela a cada uno o a ninguno, porque, de todas formas, habrá que poder percibir, o no, lo singular:

> Percibir es, paradójicamente, algo que haces, pero también algo que dejas que te pase, algo que te sucede. Es por tanto actividad y pasividad. Como es movimiento hacia fuera y hacia dentro, dar y recibir. Percibir tiene que ver con la capacidad de ver lo que es (…) una forma de actuar que acoja esta singularidad y sepa, desde el reconocimiento, y desde los caminos que pueden abrirse para cada uno, percibir las posibilidades para una práctica pedagógica cotidiana (Contreras, 2016).

Es esencial recordar que, independientemente de la situación que ocurra en el ámbito escolar, en el rol de educadores, ya sea entre adultos o con los niños, es imposible no actuar frente a los sucesos: con hacer o no algo, con decir o no alguna cosa, siempre se actúa de una manera. Esta cuestión hace sustantivo el tener presente que hay que crear, construir o reconstruir en diferentes instantes, épocas o circunstancias una relación con los otros:

Un vínculo: una fuerza que nos une y nos ata a los otros, una relación que va más allá del mero encuentro, del intercambio de palabras, es un poner el cuerpo ante el cuerpo del otro, poner también la mirada, las palabras, los gestos a disposición de la mirada, las palabras y los gestos del otro (Castiblanco Ramírez, 2016).

Sin embargo, en este interactuar constante, sin juzgar los acontecimientos, hay que priorizar que nadie se vea obligado a ser quien no es. Si bien esto es complejo, no es posible relegarlo del comportamiento de cada uno, porque

> siempre en educación, lo que hay en juego es la relación entre tú y yo. La diversidad está ahí fuera, pero entre tú y yo hay diferencias. La diferencia es eso: una relación. Lo que

tenemos entre tú y yo (Contreras, 2016).

En consecuencia, devienen encuentros permanentes, y habría que apostar para que tales encuentros sean reales y verdaderos ya que "todo verdadero encuentro permite que la sensibilidad tenga lugar" Duschatzky y Chiurazzi (2016), pues sin importar cuál sea la clase de experiencia de la que se trate, siempre provoca efectos; es compleja, y, debido a ello, este encuentro tiene el poder de producir transformaciones, cambios, nuevos lenguajes y pensamientos, porque hace posible la aparición del otro, de la otra persona, de otro ser. Además, "la relación pedagógica, como encuentro con lo desconocido, comienza, justamente, con el gesto de mirar el rostro del Otro, por mirarse a los ojos, dar lugar a lo humano, antes de desplegar cualquier discurso, método, didáctica o evaluación" (Castiblanco Ramírez, 2016).

Esta línea de pensamiento permite reflexionar acerca de otro tema relacionado con lo que señalamos más arriba, y que tiene que ver con lo que cada persona es capaz de observar desde su propio lugar, o con los otros, en determinadas circunstancias. Pero, a pesar de las diferencias, hay un lugar común desde el cual se dirigen las miradas: el no saber o el desconocimiento sobre las dudas, las preguntas, los prejuicios, los sentimientos y emociones, etc., o sea, la ignorancia. Por lo tanto, queda en evidencia que

> la ignorancia es una condición para vivir una vida de búsqueda, una vida de examen, una vida de cuestionamiento, una vida filosófica. Ése es el sentido de la existencia para Sócrates: sólo podemos vivir una vida que valga la pena si esa vida se examina, se interroga, se busca a sí misma, si busca llegar a ser lo que es, para decirlo con Nietzsche (Kohan, 2016).

Como el ignorar las razones o motivos acerca de la ausencia de los padres de Kevin, por ejemplo, que provocó para la maestra la pérdida de una oportunidad de recibir acompañamiento por parte del Equipo Técnico del Consejo Provincial de Educación, dado que su autorización expresa era requisito, y lo único que pretendía la docente era buscar respuestas, otras alternativas, visualizar algo más o mirar más allá. Radica aquí lo estimulante de la ignorancia en la tarea educativa: continuar buscando soluciones y no quedar inmóvil y que permanezca todo igual; poder descubrir algo nuevo.

Como resultado de ello, entonces, puede decirse que tal falta de conocimiento obliga a mirarse.

> Mirar(se) como si fuera la primera vez será una tarea ardua, ya que implica, en primera instancia, deconstruir nuestra propia forma de mirar al mundo y a los otros, instaurando la sospecha en nuestra mirada, preguntándonos si eso que creemos mirar lo miramos por nosotros mismos o porque ya nos fue inculcado. Se trata de devolverle la sorpresa a la mirada, de volver a un estado infantil, una mirada infantil que no sabe cómo mirar el mundo y tendrá que ir a descubrirlo como si lo hiciera por primera vez (Castiblanco Ramírez, 2016).

Es decir que, con una, otra, y más acciones se continúa para conseguir lo que se busca. Hay cambios mientras transcurre ese tiempo destinado para ir tras de lo que se quiere encontrar y develar. No se detiene el flujo de ideas, pensamientos, propuestas; hay un constante movimiento para capturar infinitamente ese momento de la enseñanza.

Finalmente, es factible expresar que enseñar es un misterioso laberinto, ya que el aprendizaje puede ocurrir en cualquier instante. Pero lo cierto es que todos estamos en la misma sintonía, aunque cada melodía sea diferente, y cada nota singular. Son innegables las presencias, y la verdad es que el arte de educar sin cesar

> es un poner el cuerpo que implica ponerlo en juego, arriesgarlo, abrirse sensiblemente y dejarse afectar. Y nos afectamos, unos a otros, en medio del acontecimiento, y no podemos permanecer igual, como antes, como si nada, como si nadie nos hubiera pasado, es una afección, un padecer, una pasión (Duschatzky Laura y Magdalena Chiurazzi, 2016).

Referencias Bibliográficas:

Bárcena Fernando (2016). "Pedagogía de la presencia. Voces para una educación en la filiación del tiempo", Clase 3, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, FLACSO, Argentina.

Castiblanco Ramírez, Iván (2016a). "Mirar(se) con mirada infantil". Clase 6, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias - Cohorte 06 FLACSO, Argentina.

Castiblanco Ramírez, Iván (2016b). "La experiencia en su laberinto. Una conversación hablada y escrita sobre la experiencia de enseñar arte en Casa de la Cultura de la Calle (CACUCA)". Clase 12, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias - Cohorte 06. FLACSO, Argentina.

Castiblanco Ramírez, Iván (2016c). "La mirada, puesta en escena". Clase 8, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, FLACSO, Argentina.

Castiblanco Ramírez, Iván (2016d). "De la mirada al tacto". Clase 9, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias" FLACSO, Argentina.

Contreras, Domingo José (2016). "Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?", Clase 2, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, FLACSO, Argentina.

Duschatzky Laura y Magdalena Chiurazzi (2016). "Nadie permanece igual". Clase 11, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, FLACSO, Argentina.

Dussel, Inés (2016). Igualdad y diferencia en el contexto educativo. Clase 5, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias -Buenos Aires: FLACSO

Kohan Walter (2016). "¿Y si enseñar fuera imposible? Aprender a pensar con Sócrates". Clase 4, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, FLACSO, Argentina.

Skliar Carlos (2016). "Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias". Clase 1, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, FLACSO, Argentina.

La ilusión normativa en los procesos de inclusión

Fabiana Demarco

Resumen

El presente trabajo presenta un recorte de algunos aspectos del complejo campo que se constituye en torno a los procesos de inclusión de los niños y adolescentes en las escuelas. Esta temática, que desde hace largo tiempo constituye nuestro campo de intervención profesional, nos ha convocado a un grupo de profesionales, coordinados por Laura Kiel, a proponer un espacio de formación para docentes y profesionales en el marco de la universidad pública. Así, se creó en la Universidad Nacional de Tres de Febrero la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES (Trastornos Emocionales Severos) como un espacio de encuentro, transmisión y producción de conocimiento colectivo enraizado en las prácticas de la comunidad educativa, con especial inserción en la franja noroeste del primer cordón territorial de la provincia de Buenos Aires, dada la ubicación de las sedes de universidad.

En este recorte nos proponemos interpelar algunos de los sentidos que han tomado consistencia en los últimos tiempos en los diferentes niveles y actores del sistema educativo. Un sentido que fue adquiriendo centralidad en las últimas décadas se relaciona con la necesidad de normativas, instaladas como la panacea que resolvería las dificultades y obstáculos a la inclusión, en el amplio abanico que va desde aquellas que ordenan el marco internacional hasta las que prescriben procedimientos en las instituciones jurisdiccionales. Las normativas se presentan como marcas de época que parecen en sus enunciados ir hacia procesos de inclusión cada vez más plenos. Por eso, en principio, la pregunta fundamental del quinto eje temático, "¿por qué es tan complejo pensar la inclusión, aunque exista una normativa que la habilita?", fue, sin dudarlo, nuestra elección.

Sin embargo, nos dimos cuenta al instante de que intentar responder la pregunta de forma directa nos llevaría a un callejón sin salida, y que era necesario encontrar alguna forma de abordarla indirectamente, por el flanco o, más aún, por el reverso. En este camino reflexivo se nos configuró la siguiente pregunta: ¿por qué habríamos de pensar que la sola presencia de una normativa generaría las condiciones para que la inclusión sea posible?

Si es así, lo que dificulta poner las normativas en práctica no es solamente la propia complejidad del problema, sino que la sola existencia de la norma es estructuralmente insuficiente para elucidar cuáles son las coordenadas para la inclusión y operar con ellas. La normativa, como tal, brinda un marco jurídico dentro del cual los procesos de inclusión se llevarán a cabo, abre condiciones de posibilidad en el mejor de los casos y en el peor, empuja a procesos que, por no estar trabajados, pueden producir el efecto contrario al buscado, es decir, mayor segregación.

Introducción

El presente trabajo presenta un recorte de algunos aspectos del complejo campo que se constituye en torno a los procesos de inclusión de los niños y adolescentes en las escuelas. Esta temática, que desde hace largo tiempo constituye nuestro campo de intervención profesional, nos ha convocado a un grupo de profesionales, coordinados por Laura Kiel, a proponer un espacio de formación para docentes y profesionales en el marco de la universidad pública. Así, se creó en la Universidad Nacional de Tres de Febrero la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES (Trastornos Emocionales Severos), como un espacio de encuentro, transmisión y producción de conocimiento colectivo enraizado en las prácticas de la comunidad educativa, con especial inserción en la franja noroeste del primer cordón territorial de la provincia de Buenos Aires, dada la ubicación de las sedes de universidad.

En este recorte nos proponemos interpelar algunos de los sentidos que han tomado consistencia en los últimos tiempos en los diferentes niveles y actores del sistema educativo. Un sentido que fue adquiriendo centralidad en las últimas décadas se relaciona con la necesidad de normativas, instaladas como la panacea que resolvería las dificultades y obstáculos a la inclusión, en el amplio abanico que va desde aquellas que ordenan el marco internacional hasta las que prescriben procedimientos en las instituciones jurisdiccionales. Las normativas se presentan como marcas de época que parecieran en sus enunciados ir hacia procesos de inclusión cada vez más plenos. Por eso, en principio, la pregunta fundamental del quinto eje temático, "¿por qué es tan complejo pensar la inclusión, aunque exista una normativa que la habilita?" fue sin dudarlo nuestra elección.

Sin embargo, nos dimos cuenta al instante que intentar responder la pregunta de forma directa nos llevaría a un

callejón sin salida, y que era necesario encontrar alguna forma de abordarla indirectamente, por el flanco o, más aún, por el reverso. En este camino reflexivo se nos configuró la siguiente pregunta: ¿por qué habríamos de pensar que la sola presencia de una normativa generaría las condiciones para que la inclusión sea posible?

Si esto así, lo que dificulta poner en práctica las normativas no es solamente la propia complejidad del problema, sino también que la sola existencia de la norma es estructuralmente insuficiente para elucidar cuáles son las coordenadas para la inclusión y operar con ellas. La normativa, como tal, brinda un marco jurídico dentro del cual los procesos de inclusión se llevarán a cabo, abre condiciones de posibilidad en el mejor de los casos y en el peor, empuja a procesos que, por no estar trabajados, pueden producir el efecto contrario al buscado, es decir mayor segregación.

Las normativas responden y son producto de decisiones políticas. Percibimos que el planteo de las políticas inclusivas en términos meramente ideológicos resulta insuficiente, y puede llegar a constituirse en un obstáculo que provoque efectos reactivos contrarios a los buscados en la comunidad educativa si solo se lo presenta como un mandato fundamentalista. Es decir, si no se tienen en cuenta las transformaciones lógicas que este cambio de perspectiva requiere y no se crean las condiciones para su instalación, es probable que se generen nuevas prácticas segregativas en lugar de inclusivas.

En este tironeo entre paradigmas, políticas, normativas y prácticas inclusivas queda invisibilizada la necesidad de trabajar sobre las lógicas colectivas (en el sentido de identificar cuáles son las que están operando en la escuela en la actualidad y las que persisten desde otras épocas a pesar del arsenal de legislación vigente y en continua creación), y, al mismo tiempo, de dilucidar cómo esas lógicas pueden llegar a ser las productoras de los obstáculos para la inclusión o las que abren a posiciones e intervenciones antisegregativas.

Desarrollo

Un abordaje posible para un campo complejo

Desde nuestra orientación en la formación de docentes y profesionales como agentes para la inclusión sostenemos que es necesaria la construcción de coordenadas lógicas para que el paradigma de la educación para todos pueda llegar a producirse como efecto del colectivo. En este sentido, en la transmisión procuramos abordar la complejidad de la temática teniendo presente, fundamentalmente, tres ejes:

– La orientación por el lazo como modalidad de intervención

Permite ubicar la escena pedagógica en el centro de las operaciones de inclusión y la reposición del docente como su agente, condición de posibilidad para que cada niño ingrese en el para todos que la escuela tiene para ofrecer, pero no igual que todos.

– El trabajo sobre la propia posición

Intenta invertir la perspectiva de intervención esperada, implica el esclarecimiento de las coordenadas lógicas de la situación para realizar el cálculo y la operación sobre uno mismo.

– La generación de condiciones para propiciar efectos de inclusión bajo lógicas no intervencionistas

A través de la creación de nuevos dispositivos que faciliten la convivencia y las condiciones de habitabilidad en los ámbitos escolares ya no respecto de cada uno sino de los colectivos.

Para este trabajo nos centraremos en este último eje, con la idea de profundizar la pregunta arriba esbozada, recortando las categorías de colectivos y dispositivos como herramientas para pensar y proponer lógicas de incidencia en el sistema escolar.

Evitar lógicas ligadas a la integración, ligadas a la intervención sobre un niño para que se adapte a una escuela que funciona en piloto automático, implica incidir sobre los colectivos y sobre la escena escolar hacia donde se intentará producir la inclusión de todos. Cada estudiante no se incluye en una escuela ni en un grupo si no se incluye en una escena escolar en tanto entramado que anuda docentes, compañeros, la institución y, principalmente, los aprendizajes. Un niño será uno entre otros cuando, a su manera, sea alumno de “esa” maestra, participe con sus posibilidades de los aprendizajes y tenga algún lugar en el grupo. Bien sabe el docente que hay niños presentes físicamente en el aula pero que no están en la escena, están en otro lado, y, por el contrario, niños que por distintos motivos no están todo el tiempo ni participan del mismo modo del aprendizaje pero que definitivamente son uno entre otros en esa escena escolar.

Por lo tanto, la inclusión tendrá bastante que ver con el armado de una escena escolar colectiva que haga lugar a cada niño con sus recursos. O sea, la operación para la inclusión será en y con la escena, con ese entramado de relaciones por donde circulan y se alojan los lazos, los aprendizajes y la institución. Las intervenciones se orientan allí, no sobre las personas.

Aquí nos topamos con el problema que insinuamos párrafos arriba. Nuestro callejón sin salida. Las normativas regulan a las personas, a las instituciones, a las funciones, pero no operan con aquello que va a allanar el camino, a obstaculizar o a armar una ficción que es la escena escolar. Las normativas no recaen en la configuración de ese entramado.

Imaginemos la amistad entre dos niños, sería una ingenuidad que esa amistad pudiera lograrse solo porque una normativa así lo diga. La normativa quizás pueda generar el marco regulatorio para que dos niños se encuentren, pero nunca podría imponer que esos niños armen un lazo. Queremos decir que la normativa impacta en un terreno, pero no en todas las dimensiones que forman parte de un proceso de inclusión.

Al no detenerse a realizar esta lectura y emprender —solo porque está escrito— una integración escolar o un proyecto, o sea, al no dialectizar la letra de la norma, es probable que las intervenciones recaigan directamente sobre los niños y los docentes. Como efecto posible se producirán forzamientos que hacen caer la responsabilidad en la voluntad o el esfuerzo de las personas, generando el burn out docente o la extricación del alumno, entre otras situaciones mortificantes. Esto quiere decir que la normativa no dialectizada está en el hueso del intervencionismo, y, por lo tanto, de los forzamientos a la hora de la inclusión escolar y sus efectos. Si algo entra, deberá tener lugar, si no lo tiene y se lo fuerza a entrar, algo se rompe o algo se desplaza. En esta dirección, la orientación irá de la mano de hacer lugar en vez de fuerza.

Volvamos a la metáfora de los niños y su lazo de amistad. En la escuela sabemos que nunca es entre dos; están los aprendizajes, la tarea, la institución encarnada en distintos actores. También sabemos que los aprendizajes, la inclusión, los lazos no siempre se dan en la medida que se los espera y a veces ni siquiera se dan. ¿Qué o quién aloja ese imposible que se pone en juego en todo acto educativo? ¿Tiene la normativa, sobre todo las que empujan a la inclusión plena, lugar para lo que no funciona, para lo que falla, para lo imposible?

Aquí quizás estemos en presencia de otro argumento respecto de por qué algunas normativas no promueven la inclusión: no incluyen la dimensión de imposibilidad estructural a todo acto educativo.

Por el borde de los colectivos

¿Esa dimensión de imposibilidad está contemplada en los colectivos escolares que se pretenden a partir de las normativas?

Al considerar el ideal que se traduce en las últimas resoluciones sobre inclusión de personas con discapacidad en nuestro país podemos leer en ellas la pretensión de conformar colectivos cerrados, completos y consistentes. No se percibe ningún lugar para la imposibilidad, todo deberá ser posible. Si bien la letra redunda en la ponderación de las diferencias, pareciera que el tratamiento de las mismas al interior del sistema confluye hacia los mencionados efectos paradojales.

Si retomamos lo que sostuvimos en párrafos anteriores acerca de la necesidad de la configuración del entramado para que la escena escolar produzca la inclusión, podemos agregar ahora que esta, a su vez, dependerá de cuáles son las operaciones que habilitan la constitución de colectivos. Es decir, para conformar colectivos son imprescindibles ciertas operaciones. Sabemos que las operaciones fundantes de la escuela tradicional han sido la homogeneización y la normalización, con el consecuente efecto segregativo de las diferencias. Ahora bien, de cuáles sean las operaciones que se deduzcan de las nuevas normativas sobre el tratamiento de las diferencias dependerá la posibilidad de hacer lugar a las mismas como parte constitutiva del grupo.

En nuestra época de regulaciones a partir de la perspectiva de derechos, sería conveniente estar advertidos acerca de los riesgos que implica la operación de universalización en el tratamiento de las diferencias en los colectivos. En otras palabras, si se desconoce la imposibilidad de alcanzar un todo completo y consistente y se empuja a la totalización, probablemente el destino de las diferencias será el mismo que se intenta combatir, pero con el nuevo formato de universalismo excluyente, dando existencia a la paradoja del todos excluidos adentro.

Entonces, ¿cómo constituir colectivos que permitan no segregar las diferencias? ¿Constituir un para todos donde cada uno tenga lugar?

Si la operación que empuja al universal genera indefectiblemente respuestas segregativas, entonces se tratará de una operación que produzca la destotalización, que haga lugar al vacío necesario para que un niño y sus modos de aprendizaje tengan lugar.

En un simple movimiento que da cuenta de una intervención pedagógica orientada a la destotalización, una docente de enseñanza primaria cursante de la Diplomatura propone a los estudiantes una consigna para ejercitar el modo verbal imperativo. En lugar de la remanida receta de cocina copiada en el cuaderno, propone hacer un video tutorial. Esta consigna fue tomada con entusiasmo por la mayor parte del grupo, pero, para su sorpresa, uno de los tutoriales más logrados fue el que correspondía a un estudiante que cuenta con acompañante externo y diagnóstico de autismo, que hasta esa actividad había resistido a entrar en la escena escolar. La maniobra de esta docente, solo verificable por sus efectos, produjo un movimiento en el grupo al encontrar el modo en que un niño resistente a la escritura pudo hacer con la demanda del docente y habilitarse a ocupar un lugar entre sus compañeros. La docente cerró el relato de la intervención con la frase "ojo, que no todos pudieron hacer el tutorial" revelando el imposible que se arma en cada escena.

Por el borde de los dispositivos

Asimismo, no serán las personas, queremos decir las individualidades, las que pueden sostener y soportar ese vacío y la dimensión de imposibilidad de todo acto educativo. El sintagma inclusión plena niega esa parte que no se adapta a la norma. La normativa que no le haga un lugar a aquello, o sea, que no diga dónde y cómo se aloja, qué se hace con lo que no funciona, dejará sobre los hombros, los deseos y las voluntades de las personas aquello que no es soportable individualmente, con por qué efectos sobre cada uno.

Entonces, si pensamos en qué es lo que podrá sostener tanto a las personas como a los vacíos inherentes y necesarios a los proyectos de inclusión, se nos presenta un posible soporte en lo que llamamos dispositivos.

El dispositivo, en términos definidos por Michel Foucault (1984), y a partir del filósofo francés, tomados también por Giorgio Agamben (2007) y Gilles Deleuze (1990), será una red de elementos heterogéneos: "discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales" (Foucault, 2007) o sea lo decible y lo indecible, las luces y los sombreados. En términos de fenómeno discursivo, el dispositivo tendrá efectos sobre los sujetos, sobre los sentidos, sobre los cuerpos. Por ejemplo, el dispositivo escolar, cuando funciona, hace de un niño un alumno regulado por la lógica de la escuela, cediendo lo propio a ese proyecto de adultos como si fuera natural; el mismo niño en un hospital se convierte en paciente, transformando su cuerpo en un cuerpo dócil al trato del médico. Esos son los efectos del dispositivo.

Aquí vale la pena aclarar algo que Foucault advertía cada vez que podía: es importante no confundir dispositivo con institución. La escuela no es un dispositivo escolar, es un elemento privilegiado de esa red que es el dispositivo escolar. Ahora bien, volvemos a lo mismo: las normativas están dirigidas a las instituciones. Allí habría un problema.

Desde nuestra perspectiva, tomando la idea de dispositivo tanto como herramienta de lectura como de intervención, podemos pensar que la normativa es un elemento de esa red. Y en tanto elemento de esa red, queda dialectizada con el resto de los elementos.

La siguiente es una situación que quizás nos permita observar en un detalle muy pequeño de la vida escolar la operación de dialectización de la normativa. Un miembro de un Equipo de Orientación Escolar (EOE) de escuela primaria de la provincia de Buenos Aires relata la masiva concurrencia de padres con certificados de diagnósticos de lo que llamó "epidemia de dislexia" y la demanda a la escuela de ocuparse especialmente de ese tema. Ese certificado venía, como de costumbre, con múltiples —aunque estandarizadas— recetas para el aula.

Desde el EOE, los profesionales, en su mayoría de formación psicoanalítica, se debatían entre el rechazo al diagnóstico —que implicaba muchas veces caer como interlocutores de las familias—, y el aplicacionismo estandarizado del cual se despegaban, cayendo nuevamente como interlocutores del acompañamiento, pero esta vez por decisión propia. La propuesta fue salir de lo dicotómico, que llevaba unívocamente al corte del lazo, alojando todas las demandas y poniéndolas a trabajar con la familia y con los docentes. A todos se les pedía tiempo para entender "qué tipo de dislexia tiene su hijo". En ese tiempo, se apuesta a una construcción e incidencia en el colectivo que quizás le pueda dar lugar a los modos de aprendizaje de cada niño y a sus modos de transitar el aula. A partir de allí, se intervino, a partir de lazo. Después, si se llama dislexia o lo que sea, realmente termina siendo lo de menos. No son los diagnósticos los que obturan paradójicamente la posibilidad de conocer a un niño,

sino la imposibilidad de dialectizarlos, de darles un lugar en el colectivo, evitando tornarlos escenarios de disputas o prescripciones pedagógicas.

En síntesis, en este desarrollo intentamos dar algunos argumentos a la primera pregunta sobre la complejidad que reviste la inclusión, a pesar de la existencia de la normativa, sosteniendo la segunda pregunta, es decir, si la normativa por sí sola responde a la complejidad de la problemática. Nos gusta pensar que pudimos otorgarle un buen lugar a la imposibilidad del planteo y que intentamos bordear el tema con la ayuda de los colectivos y dispositivos, en el sentido de las herramientas bordeadoras y desmalezadoras de jardín. Esperamos haber dejado el césped en condiciones.

Referencias Bibliográficas:

Agamben, Giorgio (2016). Qué es un dispositivo. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Deleuze, Gilles (1990). ¿Qué es un dispositivo? En: Foucault, filósofo. Buenos Aires: Gedisa Editores.

Foucault, Michel (1984). El juego de Michel Foucault. En: Saber y verdad (pp.127-162) Madrid: Ediciones de la Piqueta

Foucault (2001). Los anormales. México: FCE

Foucault (2007). Historia de la locura en la época clásica. Tomo 1. México: FCE

Foucault (2015). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.

García Fanlo, Luis (2001). ¿Qué es un dispositivo? En: A parte rei, revista de Filosofía, N°74. Recuperado de http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf

Kiel, Laura. (2008). Psicoanálisis-educación. Un dispositivo de intervención en instituciones educativas. Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Categoría Estímulo.

Pal Pelbart, Peter (2007a). La vida (en) común. En: Como vivir solos. Filosofía de la deserción del (pp. 43 -50). Buenos Aires: Tinta Limón.

Pal Pelbart, Peter (2007b). Subjetividad contemporánea. En: Como vivir solos. Filosofía de la deserción del (pp. 85-88). Buenos Aires: Tinta Limón.

Silberman, Rebeca (04/07/2016). La práctica de supervisión en integraciones escolares. ElSigma.com Recuperado de:www.elsigma.com/psicoanalisis-y-educacion/la-practica-de-supervision-en-integraciones-escolares/13112

La inclusión educativa en los márgenes de la exclusión social. Tensiones y posibilidades

Silvia Adriana Acebal

Resumen

Trabajo en el Equipo directivo de una escuela secundaria rionegrina que desde la implementación de la reforma curricular en el año 2017 se debate entre las tensiones y posibilidades que brinda un trabajo áulico centrado en el aprendizaje. Mi preocupación central está dada por el intento de indagar y describir las representaciones que las y los docentes tienen en cuanto al abordaje de las trayectorias reales de les estudiantes y la relación pedagógica que estas representaciones generan en la escuela, para luego poder establecer parámetros que permitan repensar la escena pedagógica, lo que sucede y lo que no sucede en el aula. Se parte del supuesto de que estas representaciones docentes devienen de una matriz teórica que subyace en el imaginario docente desde su formación, y está anclada en las matrices de pensamiento que se debaten entre fines del siglo XIX y se instalan en el imaginario escolar a lo largo del siglo XX. Esta matriz hegemónica irrumpe en la escuela actual y la tensiona interseccionalmente con el entramado de trayectorias que les adolescentes actuales recorren en el espacio escolar situado.

Se trata de una escuela actual con proyectos inclusivos desde la legislación aún vigente y que está cruzada por la implementación de políticas económicas que tienen como resultado un acrecentamiento de la exclusión social a partir del avance de la economía de mercado a nivel nacional y regional, que acrecienta la marginalidad y la pobreza de les sectores populares.

La escena pedagógica es nodular en la relación de enseñanza y aprendizaje. Una escena que transcurre en la tensión entre adultos que se preocupan y ocupan de las situaciones reales de las y los adolescentes y, a la vez, se les dificulta visualizar sus limitaciones y posibilidades para afrontar una relación pedagógica significativa. La nueva escuela rionegrina basa sus fundamentos teniendo al aprendizaje como centralidad pedagógica. Una centralidad que descentra al colectivo docente, ya que irrumpe en su formación didáctica basada principalmente en lo modos de enseñanza. Se procuran nuevos formatos de organización del aprendizaje que permitan a las y los estudiantes problematizar la realidad circundante, y desde allí, acceder a saberes construidos desde un lugar activo y una comprensión genuina que pondere su transferencia a largo plazo. ¿Se podrá pensar en el entramado de trayectorias que la relación pedagógica genera?

Desarrollo

La nueva escuela rionegrina plantea como prioritario desde su diseño curricular construir una institucionalidad que defina acuerdos sobre aspectos básicos de la propuesta educativa, que dé marco y sustento a los procesos de enseñanza y de aprendizaje para cumplir con estos objetivos primordiales:

- — La apropiación del acervo cultural y social, los modos de construcción de sus vínculos con la vida de las sociedades y con el futuro a través de experiencias educativas que propongan articulaciones entre lo particular y lo general, entre local y lo universal (Resolución 84/09, Consejo Federal de Educación)
- — Reconocer a las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad, para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto" (Ley 4819/12 Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro)
- — Propiciar el ejercicio de los derechos políticos, civiles y colectivos, la continuidad de los estudios superiores y la vinculación con el mundo del trabajo, dando las herramientas para la construcción de proyectos vitales (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, 2017a).

Se plantea un trabajo colectivo. La escuela es un espacio público y, como tal, se tiene que constituir en un lugar de encuentro. Un encuentro que se logra con el trabajo de quienes la constituyen, la comunidad educativa: estudiantes, familia y trabajadores de la educación. Un espacio solidario y democrático donde se garanticen los derechos humanos de quienes conforman la comunidad educativa, organizado a partir de la circulación del conocimiento, atendiendo a las especificidades culturales y de género.

El eje de una escuela es el conocimiento: su circulación, cómo se construye, cómo se distribuye, desde qué lugares se apropia. El conocimiento es vertebrante en el proceso de construcción curricular donde se adquiere

un protagonismo que ayuda a estudiantes y trabajadores a asumirse como constructores de su ambiente y su sociedad.

Un proceso que requiere tiempos educativos acordes a la diversidad de géneros y culturas que circulan en un espacio público. Una escuela pública secundaria diurna está poblada de adolescentes. Las y los adolescentes requieren de una mirada y escucha atenta que permita reflexionar acerca de sus miradas y sus análisis sociales, políticos, económicos y culturales. Un proyecto curricular para ellas y ellos requiere de un proceso que facilite la palabra y la escucha con construcción democrática que facilite la autonomía de quienes están involucradas e involucrados.

El conocimiento es complejo porque la realidad es compleja. Se necesita abrir espacio un de diálogo de seres y de saberes (Leff, 2006) donde la formación disciplinaria aporte a la construcción de un encuentro con las otras, los otros, con lo otro. Desde este lugar del conocimiento el aprender es abrir sentidos, pensar, experimentar. El espacio escolar tiene que abrirse a la problematización; el saber es un problema que tiene que ser pensado, con múltiples relaciones reales. El saber no se contempla, se piensa, se experimenta en la acción.

La conjugación de la teoría y la práctica se constituye en la base del trabajo docente. La práctica se constituye en un acto transformador, en la medida en que se constituye en sí misma como objeto de conocimiento y de revisión teórica permanente (Tenti Fanfani, 2004). La crítica práctica exige la acción política, y esta debe ser una de las bases para pensar la relación entre didáctica y política.

El acto de enseñar es un acto político. Se puede sostener un trabajo docente basado en el conocimiento de la práctica cuando se respetan los saberes que las y los adolescentes traen consigo (Freire, 1993). Su comprensión del mundo, su práctica, inserta en la práctica social, se entiende desde su intersección de clase. El respeto del saber adolescente desde su contexto implica necesariamente el respeto del contexto cultural en el que se está inmerso.

La localidad de las y los estudiantes es el punto de partida para recrear el conocimiento. La práctica educativa requiere tanto que se considere a las y los sujetos desde el punto de vista epistémico, como atender sus deseos, intereses y necesidades (Marzolla, 2005). Constituye un desafío para las y los docentes saber cómo las y los estudiantes se apropian de los conocimientos, cómo aprenden en el aula. Hay que indagar cómo elaboran la información, los materiales, las exposiciones. Al conocimiento hay que re contextualizarlo para que no se produzca una separación entre los contenidos escolares y la realidad cotidiana (Poggi, 1997).

La nueva propuesta de educación hace referencia al trabajo por trayectorias, entendidas como un recorrido en constante proceso de construcción. Si bien el Régimen Académico (Ministerio de Educación Rio Negro, 2017) configura la trayectoria educativa ideal (como algo institucional y no como cada sujeto), hay que pensar, en base a eso, la trayectoria real (sujeto concreto), entendiéndola como un recorrido en constante proceso de construcción, por lo tanto, dinámica y flexible.

¿Cómo pensar al y la estudiante? Pensar la trayectoria escolar vinculada al contexto de cada sujeto, que se encuentra enmarcado en diversas trayectorias. Por lo tanto, existe un entrecruzamiento de trayectorias que configura el modo de hacer en formación (continuo movimiento). Los y las docentes deben alejarse de las identidades predeterminadas (etiquetas) que condicionan la práctica docente, y comenzar a comprender los procesos de identificación del sujeto, puesto que la lo largo de la trayectoria esta se va reformulado (movilización identitaria): *trayectoria un recorrido de experiencia, de sentir*.

La idea de trayectoria parte de una mirada de sujeto en su singularidad, superando los estereotipos establecidos y en el contexto de una construcción permanente. Las trayectorias educativas suponen que, al momento de tomar decisiones, se habilite la palabra del sujeto como protagonista central, dando cuenta de un espacio que facilite el progreso hacia un menor grado de dependencia y un mayor grado de autonomía posible.

Desde esta perspectiva surge una preocupación central: ¿por qué las y los adultos pueden preocuparse y ocuparse de las situaciones reales de las y los adolescentes y se les dificulta visualizar sus limitaciones y posibilidades para afrontar una relación pedagógica significativa? Para responder esto me propongo reflexionar acerca de las representaciones que las y los docentes tienen en cuanto al abordaje de las trayectorias reales de los estudiantes y la relación pedagógica que estas representaciones generan

Entre fines del siglo XIX y principios del siglo XXI la sociedad moderna ha vislumbrado una serie de cambios. En algunos casos sus instituciones han dado cuenta de ellos y en otros casos, no. Estos cambios se produjeron por una aceleración en la vida moderna a partir de la incorporación de la marca de la temporalidad en lo cotidiano.

El patrón de análisis temporal está inmerso en la institución escolar y en cada uno de los espacios disciplinares que la escuela contiene. Así, la escuela del siglo XXI se debate en el entrecruzamiento de la sociedad disciplinar y la sociedad de control. Es una de las únicas instituciones de la modernidad que aún sostiene su carácter público e inclusivo. No puede despegarse de sus concepciones arraigadas desde el siglo XIX, y ese carácter moderno de la sociedad disciplinar aún camina por los pasillos escolares. Sus estructuras son panópticas, y allí radica uno de los dominios de su poder. Como plantea Foucault: el poder es relacional; proviene de un entrecruzamiento y multiplicidad de acciones que convergen en la institución escolar.

Las y los estudiantes que en ella transitan devienen de una sociedad con postulados posmodernos. Los cambios suponen, a la vez, una transformación de las subjetividades contemporáneas: ya no hay modelos sino modulaciones, no hay estabilidad sino desplazamientos. Como con las instituciones, en la sociedad de control las subjetividades se edifican en torno al corto plazo (Deleuze, 1991).

La construcción del conocimiento se vislumbra a partir de las representaciones que las y los sujetos crean entre sí. La práctica del conocimiento a través de las y los sujetos es el punto de partida para comprender cualquier planteo teórico. Esa práctica, esa mirada de la realidad hace que se construya una o varias formas diferentes de conocer el mundo, interdependientes de cada sujeto que aprehende.

Control, autoridad, disciplina, normas, poder son elementos inherentes a toda sociedad. La distribución del conocimiento de la realidad está ligada a cuestiones de poder, de política, y también a la constitución de fuerzas sociales, o sea, al movimiento histórico. El conocimiento de la realidad que se distribuye socialmente es coincidente con la mirada de la realidad cultural dominante. La escuela pública del siglo XXI se debate en estas encrucijadas: su trabajo, que es enseñar, está cruzado por situaciones que requieren de la incorporación de la tecnología en el mundo escolar. La matriz subjetiva de la temporalidad interpela en lo cotidiano al mundo escolar y principalmente a las y los adultos que en ella están inmersos.

Una mirada crítica de las ciencias, de los modelos de enseñanza es lo que posibilita crear condiciones escolares para las y los adolescentes de este tiempo histórico. El cambio epocal que produce la ruptura de las concepciones escolares arraigadas en la modernidad (disposición áulica, necesidad de disciplinar, conocimiento organizado en torno a la lectoescritura) con las nuevas subjetividades juveniles que tienden al cambio acelerado en el ser y el hacer. Pensar nuevas formas situadas en el aula que otorguen la optimización del tiempo que demandan estudiantes y de cómo lo modulado gana a lo modelado.

La mirada interseccional permite explicar con un pensamiento situado el entramado de relaciones que se crean en las instituciones modernas donde se configuran las relaciones de poder, y posibilita entender desde una mirada situada a docentes y adolescentes en contexto. La escuela es el espacio público por excelencia. En ella transitan su escolaridad las y los adolescentes, y se constituye no solo en un espacio de aprendizaje sino también de transcurrir. Transitan muchas horas de sus días en ella o en sus alrededores. Confluyen en ella como lugar de estar, de permanecer, de transcurrir su cotidianeidad. Desde este lugar, la escuela se debate cotidianamente en la disyuntiva de las trayectorias teóricas y las trayectorias reales. Las trayectorias que construyen las y los adolescentes desde lo cotidiano no suelen coincidir con lo que el sistema educativo tiene pensado para ellas y ellos.

Desde este pensamiento situado, la aplicación del Régimen Académico de la ESRN explicita cómo pueden construirse trayectorias institucionales que abarquen las demandas de las y los adolescentes que en ella se encuentran interseccionalmente. Esto supone tensionar las prácticas docentes, revisar las matrices institucionales, las matrices de formación y conjugar valores, aprendizajes, experiencias, contextos sociales, culturales de raza, género, y condiciones materiales; que admite generar trayectorias que tiendan a la inclusión. Reorganizando las escuelas en disposición a las y los adolescentes y no a los tiempos que las y los docentes marcan como únicos e inmutables. A las instituciones concebidas en la modernidad les cuesta dar respuesta a la cambiante y turbulenta situación contemporánea: por un lado, van las instituciones y por otro estudiantes y docentes en sus prácticas cotidianas. La escuela pública hoy se dirime entre las consignas de todas y todos a la escuela y cuáles son los límites reales que esa escuela posee. Pensar en trayectorias que acompañen su tránsito en la escolaridad permite pensarse en el lugar de los límites, pero también de las posibilidades.

Prever sus necesidades vitales y subjetivas que se encuentran precarizadas a partir de que se termina la solidez de las relaciones modernas y pasan a la liquidez. Las relaciones cortas, instantáneas, flexibilizadas son las que prevalecen en las instituciones escolares. La condición juvenil es el conjunto multidimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan, establecen límites

y parámetros a la experiencia subjetiva y social de las y los jóvenes. Lo subjetivo es la presencia social de cada individuo, del modo en que ellas y ellos se perciben a sí mismos, como perciben su lugar en el mundo, el modo en cómo perciben su propio cuerpo.

La historicidad de la escuela hace repensar su lugar pedagógico: relación asimétrica entre adolescentes y docentes: frente al saber, a la sociedad, etc. y que en estas asimetrías no se ejerzan relaciones hegemónicas de poder El poder y el saber se distribuye no se impone. De ello la escuela tiene que intentar dar cuenta. Los saberes cuentan con una capacidad emancipadora. Pensarse en la escuela desde la otredad. Emanciparse mediante el conocimiento. Trabajando en un mutuo respeto de la alteridad en la construcción del bien común.

Una escuela que se permita una educación y cuidado del otro: cuidar enseñando, cuidar celebrando, cuidar protegiendo. Donde no se confundan enseñanza y cuidado: enseñar y asistir se requieren de manera dialéctica, cuando ambas están presentes, las prácticas se fortalecen. Los conocimientos se imbrican con experiencias y posiciones éticas. La escuela tiene una posición privilegiada con el conocimiento: lugar donde se conjugan los saberes, los valores, en el ejercicio pleno de la ciudadanía democrática.

Enseñar constituye un acto político, una posición concreta frente a la realidad. Una realidad donde se actúa, no solo se observa. Con disponibilidad al diálogo, a la escucha, ser conscientes que el acto de enseñar deviene de una posición ideológica y de una mirada propia de concebir la realidad. Una escuela que se comprende desde este lugar puede dirimir la tensión que provoca el todos a la escuela y los límites que la realidad impone.

Las y los docentes tenemos que elaborar respuestas educativas a lo que las y los estudiantes quieren. Construir trayectorias que nos diferencien de la mirada de la escuela moderna. Si bien desde la normativa se configura la trayectoria ideal, en base a eso se debe pensar la trayectoria real, situada (del sujeto concreto). De esta manera, se la debe entender como un recorrido en constante proceso de construcción (dinamismo y transformación).

La idea de trayectoria parte de una mirada situada e interseccional al sujeto en su singularidad, respetando y valorando las diferencias; existen múltiples formas de transitar la experiencia. Para que sea posible este cambio, es necesario habilitar otros modos de pensar esas trayectorias desde un criterio de flexibilidad, superando los estereotipos establecidos y en el contexto de una construcción permanente. Las trayectorias educativas suponen que, al momento de tomar decisiones, se habilite la palabra de cada sujeto como protagonista central, dando cuenta de un espacio que facilite el progreso hacia un menor grado de dependencia y un mayor grado de autonomía posible. Ese espacio se articula en la nueva escuela rionegrina a través de las tutorías institucionales. Las mismas prevén la implementación de estrategias para la intervención escolar en este aspecto. De acuerdo al Régimen Académico de la escuela secundaria rionegrina, les tutores institucionales "diseña(n), implementa(n) y evalúa(n) estrategias de seguimiento en el marco de la función tutorial, significa intervención." (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro 2017b), para esto se sugieren diferentes registros (informes cualitativos destinados a las familias, registros cualitativos, registros de obstaculizadores y fortalecedores del aprendizaje) que resultan insumos para pensar y proponer estrategias viables según cada realidad.

Acompañar a tomar decisiones no significa decidir por elles, sino fortalecer el transcurrir adolescente escolar: ¿Cómo se atraviesan las matrices tradicionales de formación? ¿Qué rupturas se provocan en la mirada adolescente? Esos son desafíos a los que esta nueva escuela rionegrina nos enfrenta en tiempos de intensa exclusión social. Una escuela que realiza propuestas inclusivas en contextos de marginalidad y exclusión que vienen acompañadas de las nuevas políticas liberales que el Estado propone: una economía de mercado que flexibiliza a les trabajadores, quita derechos sociales adquiridos, libera control de precios que aumentan los índices inflacionarios...

Las trayectorias que se traducen en experiencias escolares suelen dar cuenta de los intentos docentes de incorporar intereses de estudiantes en su trabajo áulico, cuando sus contextos familiares y sociales toman diferentes formas a partir de las nuevas realidades socio-económicas. Jóvenes cuya corporeidad está vinculada a las experiencias subjetivas. Adolescente que interpelan el mundo adulto a partir de una gestualidad incorporada en sus cuerpos. Adolescentes que llegan sin necesidades básica satisfechas se entrecruzan con diferentes realidades que recrean un escenario múltiple en el cotidiano escolar. Se provoca una práctica social que se relaciona con la tecnología, las necesidades reales, las diferentes situaciones de aprendizaje que se producen a partir de una temporalidad y destrezas cognitivas que irrumpen en las prácticas modernas de la escuela.

Referencias Bibliográficas:

Abramowski, Ana (2010). El amor en tiempos de fragilidad. Tensiones entre la escuela y las familias. En: Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós.

Antelo, Estanislao (2011). Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado. En: Alliud y Antelo. Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.

Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida. Modernidad líquida. Buenos Aires: FCE

Bauman, Zigmunt (1996). Modernidad y ambivalencia. En: Beriain, J. (Comp.). Las consecuencias perversas de la modernidad. Barcelona: Anthropos.

Berman, Marshall (1988). Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. Madrid: Siglo XXI.

Consejo Federal de Educación (Buenos Aires, 15 de octubre de 2009) Resolución 84/09.

Deleuze Gilles (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En: Ferrer, Christian (Comp.) El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo. Montevideo: Nordan Ed.

Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: Cuadernos de Pedagogía. 4 (7).

Freire, Paulo (1993). Política y educación. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2008): Enseñar es una especificidad humana. En: Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: SXXI.

Foucault, Michel (1992). Microfísica del poder. Madrid. Ediciones La Piqueta.

Leff, Enrique (2006). Aventuras de la epistemología ambiental. México: Siglo XXI,

Ley 4819/12 Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro.

Lugones, María (2008). Colonialidad y género: hacia un feminismo des colonial. En Mignolo, Walter (Comp.). Género y des colonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo.

Martínez, Marcela (2014). ¿Cómo vivir juntos? La pregunta de la escuela contemporánea. Villa María: EDUVIM.

Marzolla, M. E. (2005). Contexto subjetividad y enseñanza con jóvenes y adolescentes en: Adolescencia y educación. La enseñanza y el quehacer del estudiante. Neuquén: Ed. educo.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro (2017a). Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro. Versión 1.0.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. (2017b). Régimen Académico. Resolución 3010/17.

Nicastro Sandra y O. (2009). Entre Trayectorias. Rosario: Editorial Homo sapiens.

Pineau Pablo (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: Pineau, P., Dussel I. y Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós....

Poggi, Margarita (1997). Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires: Kapelusz.

Santos Guerra, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. Revista de Educación, (351), 23-47.

Tenti Fanfani, E. (2004). Sociología de la Educación. BUENOS AIRES: UNQUI

Terigi, Flavia (23 de febrero de 2010). Las cronologías del aprendizaje. Un concepto para pensar las trayectorias escolares. [Conferencia]. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. Santa Rosa. La Pampa.

Terigi, Flavia (2011). Ante la propuesta de "nuevos formatos": elucidación conceptual. Quehacer Educativo, 106, 15,22

Malestares sociales y consumo solitario

Paula Dombrovsky

Resumen

Se entiende por consumos problemáticos aquellos que afectan negativamente a la salud física o psíquica, las relaciones sociales primarias y secundarias, y/o las relaciones con la ley, según dispone la Ley Nacional IACOP 26.934/14, que da una inscripción legal coincidente con definiciones vigentes propuestas para abordajes desde perspectivas integrales, incorporando actividades de prevención, asistencia, promoción en salud e inclusión, y reducción de daños. Esta definición legal requiere un fundamento y un campo de intervención concebido dentro de un marco de salud ampliada que, superando la noción de salud como ausencia de enfermedad, contemple como acciones de salud aquellas que producen efectos saludables además del alivio del sufrimiento, tales como la búsqueda del buen vivir que se generan en articulación con educación, trabajo, proyecto de vida y la construcción de futuro. Si bien plantea una delimitación política de avanzada respecto al abordaje de la problemática del consumo, como definición operativa presenta complejidades que refieren a los fundamentos de la intervención en salud, algunas de las cuales serán indagadas en el presente escrito.

Se propone entonces una definición posible para la intervención en consumos. Se articula su operativización en relación con el trabajo de investigación que pretende ampliar el campo de intervención en salud a partir del análisis de las prácticas en una institución educativa en el sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo es describir respuestas producidas por los participantes de esta institución como modalidades de autoatención, entendida como las representaciones y prácticas que la población utiliza a nivel de sujeto y grupo social para diagnosticar, explicar, atender, controlar, aliviar, aguantar, curar, solucionar o prevenir los procesos que afectan su salud en términos reales o imaginarios, sin la intervención central, directa e intencional, de curadores profesionales, aun cuando estos pueden ser la referencia de la actividad que en función de cada proceso específico, de las condiciones sociales o de la situación de los sujetos conduce a que una parte de dicho proceso de prescripción y uso se autonomice, por lo menos en términos de autonomía relativa de salud en contextos locales (Menéndez, 2003). Reconocer estas respuestas, visibilizar su existencia, posibilita considerarlas para incrementar la efectividad de las prácticas de atención integral en salud que incluyan el lugar a la diferencia y la atención por la singularidad del sufrimiento subjetivo.

Desarrollo

Se entiende por consumos problemáticos aquellos que afectan negativamente a la salud física o psíquica, las relaciones sociales primarias y secundarias, y/o las relaciones con la ley, según dispone la Ley Nacional IACOP (Plan Integral para el Abordaje de los Consumos Problemáticos, Ley 26.934/14). Esta ley da una inscripción legal coincidente con definiciones vigentes propuestas para el abordaje de esta problemática desde perspectivas integrales, incorporando actividades de prevención, asistencia, promoción en salud e inclusión y reducción de daños.

Esta definición requiere del marco de una conceptualización de salud ampliada, que, superando la noción de salud como ausencia de enfermedad, conciba como acciones de salud aquellas que se generan en articulación con la educación, el trabajo, el proyecto de vida y la construcción de futuro.

Sin embargo, como definición operativa presenta complejidades. El criterio para evaluar la afectación negativa en la salud física o psíquica es pasible de evaluaciones que quedan sujetas a supuestos, valores o definiciones múltiples y variables de persona a persona, dependiendo de la concepción de la potencial "afectación" y la cualidad de "negativa". Queda abierto a que allí intervengan valores morales y personales para realizar la evaluación de la que dependería una intervención sobre ese consumo. Estamos en el campo de la moral y los valores sociales de lo aceptable, pero no se trata de un criterio científico, o aun sin esperar tanto de la ciencia, sobre una base fundamentada con argumentos válidos y éticos para hacerlo extensivo a una política de intervención salud. Es importante aclarar que se entiende como política rescatar la dimensión social del sufrimiento subjetivo para hacer públicos y socializables los argumentos que dan atribución a intervenir sobre ese sufrimiento.

Sin embargo, no se trata de pedir a una ley, que tiene la pretensión de universalizar, las definiciones que permitan operacionalizar las intervenciones que de ella se derivan. Generalmente, su reglamentación es el instrumento en el

que se materializan las particularidades inherentes a su aplicación.

Para poder intervenir en la práctica de investigación y en la práctica clínica de intervención en salud mental, sin embargo, resulta necesario reconstruir desde este universal alguna versión pública y particularizada que permita construir una narrativa política para tomar decisiones consecuentes y realizar acciones coherentes. De ahí que la definición de consumo problemático debe remitir a algún problema que obligue a intervenir sobre esa práctica de consumo.

Solo consumo - consumo solo

Lo problemático se refiere entonces a la totalidad, a la unicidad, al uno. A ese uno se opone la multiplicidad, el lugar a la diferencia, la democratización de las voces y de las prácticas. El uno es lo problemático, la única forma, la única salida, el único alivio. El consumo es problemático cuando el sujeto no percibe otra forma de hacer frente al sufrimiento, frente a la necesidad de alivio del dolor. Es problemático un consumo cuando es la única manera percibida, por ser conocida, accesible y aprehendida, de hacer con el sufrimiento. Encontrar otras maneras no depende solo del sujeto; percibir esas otras formas de hacer excede la voluntad individual. Conocer, tener acceso y aprehender otras formas requiere de otras estructuras, de otros.

Familia, escuela, trabajo, recreación son instituciones abstractas que generan formas concretas de institucionalidad que dan un lugar social y subjetivo; organizan funciones, tareas y redes de soportes materiales e imaginarios que disponen afiliaciones y filiaciones, formas de reconocimiento plural, rituales de encuentro y prácticas colectivas que abren vías para aprehender formas de hacer frente al sufrimiento propio de la vida a partir del conflicto que produce el encuentro con lo distinto. Instituciones de este tipo pueden constituir lo que Fernando Ulloa (2012) denomina estructuras de demora, en la medida en que instituyan escenarios que permitan hacer retroceder las pulsiones en beneficio de la sublimación, para producir un tipo de cultura, la cultura de la ternura, en la que el cachorro humano pueda devenir sujeto ético que cuenta con la potencia de construir herramientas para hacer con esta alteridad.

Hacer lugar a la diferencia, para lo diferente, para lo otro, lo ajeno, lo extraño, para escuchar y escucharse a partir del encuentro. Hay allí diversidad, multiplicidades que multiplican también salidas, escapes, alivios y, en el mejor de los casos, modalidades de elaboración y tratamiento del sufrimiento. Dentro de la diversidad de instituciones que pueden constituir esta estructura, es una escuela la que se abordará como campo de investigación y base de indagación y análisis.

Se trata de una escuela que nace como centro educativo, y se constituye en una escuela por su funcionamiento y su función. Es una escuela que cuenta con la singularidad de fundar, desarrollar y refundar dialécticamente un proyecto educativo integral que responde a las necesidades de la población a partir de la cual se fue construyendo la forma escolar. La población que allí asiste en su mayoría se encuentra en situación de calle. En su estructura institucional y sus prácticas contempla y genera las condiciones para que los estudiantes puedan sostener y finalizar su escolaridad primaria y media, articulando para ello otras instancias educativas: jardín maternal, grado de nivelación, talleres de formación en oficios, emprendimientos productivos, entre otros espacios (Reyes, 2017).

La elección de trabajar con esta institución y la población que recibe se ubica en la línea de la propuesta de Ulloa, quien entiende a los sectores sociales empobrecidos como campos de acción adversos que tienen la particularidad de ser campos en los que se extrema la evidencia sintomática, resultado frecuente de la arbitrariedad política. El trabajo de un psicoanalista que pretenda intervenir allí debe sostener como ruedas de engranaje dinámico del abordaje clínico el tríptico salud mental/ética/derechos humanos. Considera en este sentido fundamental en el terreno de la salud mental, la naturaleza paradigmática de su acuerdo con el ejercicio de la democracia. Deriva de ello una clínica de la salud mental con la responsabilidad de recuperar el ánimo hundido en un sufrir hecho costumbre, y la resignación para tornarlo en ánimo de contentamiento y coraje que recupere también el privilegio del accionar político a partir de un trascender desde el poder hacer situado como sujeto protagónico hacedor de cultura. Así también piensa a la salud mental como tributaria de todo quehacer cultural. Entiende cultura, en línea con El malestar en la cultura de Freud, como el hacer puesto en juego para extraer de la naturaleza los bienes necesarios para la supervivencia, incluyendo la distribución justa o arbitraria de estos bienes también como quehacer cultural (Ulloa, 2012).

Es desde aquí que se concibe la idea de escuela como una estructura de demora que posibilita el espacio para el aprendizaje de diversidad de recursos sublimatorios, y como espacio de ejercicio de prácticas democráticas partir de la definición dada por Silvia Bleichmar (2008) de escuela como núcleo de recomposición de ciudadanía,

entendida como condición con potencial igualador en derechos y acceso a otras instancias públicas.

Encuentro y decir colectivo

En esta institución el proceso de toma de decisiones entre educadores se da de forma asamblearia, y el requerimiento de que "todas las voces sean escuchadas" hace a la constitución del colectivo, el proyecto institucional, modo de organización de funciones y su tarea. Esta disposición propone un modo de organización, que supone una estructura de demora, basado en el lazo con el otro, en la medida en que se debe esperar a la reunión para asumir las decisiones que organizan la tarea derivadas del encuentro y debate con otras/o/es. Constituye un modo de posicionarse que acompaña y hace frente a las soledades, que apuesta al lazo y al colectivo. Aparecen emblemas como "todo se decide con otros" y "todo se decide entre todos".

En las "reuniones de los viernes" participan docentes de jardín, primaria, secundaria, equipo técnico, talleristas, coordinadores de los emprendimientos laborales, acompañantes del espacio convivencial y coordinadores de los espacios de recreación. La presencia de todo/a/es dispone una apertura a la escucha directa y a la participación desde la enunciación de las distintas experiencias. Este lugar, de escucha y enunciación, orienta las funciones de cada participante, que luego llevará a cabo su tarea habiendo participado de este espacio, en articulación con los preceptos colectivos que se actualizan reconstruyéndose cada vez.

En este caso se da lugar a una organización que produce educación, que al igual que la producción de salud, y de otras actividades humanas, no puede basar su organización del trabajo en modelos utilizados para la producción de mercancías. Las principales herramientas de trabajo aquí son las personas y el potencial de acción frente al sufrimiento, de los otros, pero también sobre el propio. Esta capacidad de acción sobre el propio sufrimiento está dada, siguiendo a Ulloa, por la trascendencia del hacer, del hacer cultura institucional, y, desde allí, operar también sobre el sufrimiento de los otros.

Estas reuniones, espacios de debate asamblearios son un espacio que organiza los procesos de toma de decisión y de trabajo en torno al principio que requiere que todos piensen y todos hagan. Esto no exime a los niveles de gestión gubernamental de su responsabilidad de generar propuestas, lineamientos e incluso normativas. Pero estas son vueltas a pensar en este espacio. La creencia sostenida de que los sistemas sanitario y educativo se manejan a través de relaciones verticales contribuye al aislamiento y favorece que cada grupo actúe de acuerdo al "sálvese quien pueda", "cada uno se arregla con lo que tiene". Esta forma favorece prácticas burocratizadas vaciadas de sentido e impide la comunicación de diferentes o mejores modos de producir salud. Se vuelve necesario, entonces, generar espacios para construir confianza y respeto, en los que sea posible escuchar y escucharse para sostener estructuras de demora en construcción colectiva, para la producción de lo nuevo, de invenciones que intervengan sobre el malestar y el sufrimiento (Bloch, 2007).

En una de las jornadas de encuentro y pensamiento del Isauro aparece la pregunta de qué debería trasmitir la escuela a sus alumnos, y una de las respuestas que aparece es la de transmitir "las herramientas para la transformación de su realidad". Esta, además de ser un objetivo educativo, sirve también a un objetivo de salud en los términos en que busca concebirse la salud mental e integral.

Sigmund Freud (1924) dice que la respuesta del psiquismo que denominaríamos como "sana" no niega la realidad, y no la evita, como el caso de la neurosis, se esfuerza en transformarla, como la psicosis, con la diferencia de que no se conforma con modificaciones internas, sino que implica una labor manifiesta sobre el mundo exterior; no es autoplástica, sino aloplástica.

El equipo de operadores de la escuela, reflexionando sobre su tarea, resalta la importancia del momento en el que los estudiantes descubren su potencial para aprender, leer y escribir, hacer cuentas con dificultad creciente y organizarse con pares para expresarse. Dicen que el hecho de descubrir ese potencial hace que ese potencial se active, "hacen un clic" (Reyes, 2017).

Espacio de escucha

Algo del orden del hallazgo se produce al reconstruir este recorrido en el armado de un dispositivo de enfoque clínico de investigación (Mancovsky, 2011): como dispositivo para hacer hablar, se instituye, en articulación con la asamblea, un espacio para promover el decir singular: el Espacio de Escucha.

El ingreso de la escuela a un programa proveniente de SEDRONAR que prevé sumar recursos institucionales para procurar un abordaje integral de los consumos problemáticos e intensificar las políticas de inclusión y respuesta, se constituyó un recurso fundamental y oportuno para la promoción de este espacio.

Los docentes de la institución conforman parejas pedagógicas como modalidad para trabajar en el aula. Para el espacio de escucha, en correspondencia con esa lógica, se conformó lo que se ha dado en llamar "pareja terapéutica", en la que la función de lo terapéutico trasciende la contención o la atención al problema o la enfermedad y se orienta a un proceso de subjetivación alternativo en el marco amplio de salud integral. Desde su inicio, quienes asisten al espacio confunden los nombres de ambas coordinadoras; el hecho de ser dupla permite trabajar en nombre del espacio y tolerar la ausencia de alguna de las integrantes. El espacio comienza a funcionar como dispositivo, trascendiendo a quienes formaban parte, "confundiendo" a ambas con una misma función, la de escuchar, registrar y reconstruir. Cada entrevista se graba, luego se pasa por escrito y en el siguiente encuentro se lee junto con el entrevistado para poder señalar lo relevante, lo que puede ser ampliado, lo que quiere ser borrado, aquello que no quedó claro o no resulta comprensible, y se registran también los nuevos relatos que se hilvanan a partir de esa lectura para poder construir categorías de análisis a partir de esa revisión. Ante estas lecturas, algunos de los entrevistados han solicitado que se les entregue copia para poder compartir con otros que estén "en la misma", es decir, atravesando problemas de consumo en ese momento. Otros dicen que llevaran la copia para poder compartir con su familia y/o con referentes de instituciones por las que han transitado y los han ayudado. Algunos, para leer todo lo que dicen cuando estén solos. También para escribir un libro con la propia historia.

En el acto de encuentro asambleario semanal se construyen narrativas colectivas que funcionan como soporte del equipo de trabajo y organizadoras de la tarea. Se crean narraciones institucionales historizando y actualizándose cada vez a partir de las nuevas condiciones. Su crónica es la inscripción de esas narrativas que se constituyen en un acopio de nuevos desenlaces. Es la narrativa grupal en su desarrollo lo que da lugar a los relatos individuales, que no se producen aisladamente. Las narraciones singulares que toman la forma de relato en las entrevistas no son saber o conocimiento ya dado, que se posee, sino que se trata de un saber en construcción que deviene de ese relato numeroso y se reconstruye intersubjetivamente en cada encuentro entre investigadora y entrevistados.

La palabra profesional tiene su origen en el latín y proviene del verbo profiteor que significa profesar, ejercer o declarar públicamente. Desde el lugar de profesionales, la propuesta se orienta a multiplicar esas declaraciones, invitar a la acción de declarar, decir sobre el sufrimiento, sobre el padecimiento y el dolor, pero también sobre las formas de hacer con ese dolor, sublimarlo, utilizarlo, transformarlo para poder compartirlas y socializarlas.

Promover voces que puedan profesar nuevos saberes no es meramente reconocer hechos que antes eran ignorados, respuestas existentes que deben descubrirse. La acción que implica la entrevista es una acción productiva, llama a la producción de un relato, genera una nueva existencia. Existencia de un decir que toma la forma de relato, de escuchar la propia voz ahí, y por desplazamiento, existencia de esos sujetos que enuncian. Es acción creativa de eso que se dice y de aquel que lo dice. Eso dicho y esa voz que dice encuentran un lugar para lo dicho, y por desplazamiento, para quien lo dice. El sufrimiento tiene la posibilidad de salir de la esfera de lo privado, reconocer su dimensión social y pública, y, por tanto, genera apertura para un abordaje que trascienda lo individual, para encontrar otra forma de hacer con otros a partir de las diferentes voces, que no es otra cosa que otra forma de ejercicio democrático y ciudadano.

Referencias Bibliográfica:

Bloch, Claudio (org.). (2007). Hechos y palabras: La experiencia de gestión de la Coordinación Sida en la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Ciudad de Buenos Aires.

Freud. (1992). La pérdida de la realidad en la neurosis y en la psicosis. En Obras Completas. Tomo XIX El yo y el ello y otras obras (1923-1925). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Mancovsky, V. (2011). La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase. Buenos Aires: Paidós.

Menéndez, E. L. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. Ciência & Saúde Coletiva, 8(1), 185–207.

Reyes, Susana (coord.) (2017). La escuela Isauro Arancibia: Una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Ulloa, F. (2012). Salud ele-mental: Con toda la mar detrás. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Psicoanálisis e inclusión, hacia el encuentro con la singularidad y el deseo

Carina Alejandra Fernández

Resumen

La presente ponencia surge del proyecto de tesis "El sufrimiento de los niños en los contextos de la Educación Especial actual", desarrollado en el marco de la Maestría en Teoría Psicoanalítica Lacaniana de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Se trata de un trabajo de análisis teórico que pretende profundizar la articulación entre psicoanálisis y educación, a través del concepto de subjetividad en tiempos de inclusión educativa.

El "régimen del no-todo" en el discurso social de la época permite una mirada en torno a temas educativos de actualidad. Los nuevos modos de transitar las infancias se asocian a sentimientos de desconcierto y desamparo, que llevan en muchos casos a un desencuentro con las nuevas generaciones. La realidad psíquica de los niños depende de aquellos que los rodean, de su sociedad y de la cultura que los atraviesa:

Los niños desatentos, sordos, ciegos, cojos, zurdos, pobres, callados, inmigrantes, autistas, espectrales, destartalados, son interrumpidos todo el tiempo. A veces, incluso hasta la muerte (…). Los niños que miran para otro lado y los que miran fijamente son interrumpidos. Interrumpidos con intromisiones que se han naturalizado y que carecen de toda naturalidad. La exclusión como indiferencia, la tolerancia como pensamiento frágil, debilitado, bien acomodado a la época (Skliar, 2013, p. 7).

Es necesario considerar la pregunta acerca de la articulación entre un saber de lo particular como el psicoanálisis, con saberes universales. No se trata de una sumatoria de saberes, sino de establecer los efectos que tiene sobre diversas disciplinas la inscripción de una teoría que se constituye sobre un supuesto del que las demás carecen: el sujeto del inconsciente.

Estamos advertidos por el psicoanálisis acerca de la tendencia a excluir al extraño. Pensar en la escuela como oportunidad subjetivante, en medio de los distintos universales que atraviesan las cuestiones educativas, nos convoca a hacer lugar a lo no esperable, a lo singular en juego tanto en los estudiantes como en los docentes.

Sabiendo que no todo es posible, y partiendo del reconocimiento de un malestar inevitable, el modo de ser en el mundo de cada niño se aleja considerablemente de cualquier intento de ubicación encorsetada en el "para todos". Se trata de un funcionamiento singular que solo puede leerse en sus tenues manifestaciones, a partir de las cuales habrá un modo de respuesta posible.

El psicoanálisis puede ofrecer herramientas para un abordaje fértil en las instituciones educativas en general, y en particular, en el tratamiento de aquellos modos o expresiones que resultan refractarios a la palabra impidiendo el encuentro con la singularidad y el deseo.

Allí es donde el "no todo" puede tener cabida entre lo universal, a fin de posibilitar experiencias verdaderamente inclusivas.

Introducción

La educación inclusiva se refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello propone abordar la amplia gama de "diferencias" que presentan los estudiantes, y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales.

Desde la orientación del psicoanálisis lacaniano se plantea que será necesario interpretar la subjetividad de la época para poder intervenir desde los consultorios en las escuelas. Al respecto, es interesante el aporte respecto al "régimen del no-todo" en el discurso social de la época a fin de profundizar la mirada en torno a temas educativos de actualidad y dentro de estos, la inclusión de sujetos con discapacidad.

En el marco de estas consideraciones iniciales surgen algunos interrogantes que serán trabajados a los fines de la presente ponencia. Se trata de los modos en los que la subjetividad de la época influye en la presentación de los padecimientos subjetivos de niños y niñas que habitan las instituciones educativas actuales, y en particular, de aquellos con discapacidad. ¿Cómo se nombra la discapacidad en las instituciones educativas? ¿Cómo se

presenta el sufrimiento de los niños en los contextos escolares actuales? ¿Cuáles son los modos de intervención más frecuentes con estos niños y niñas que aparecen, cada vez más, nombrados con nuevas codificaciones y diagnósticos?

Pensar los temas educativos a partir de los aportes del psicoanálisis permite establecer un diálogo disciplinar que puede esclarecer realidades que sabemos se presentan cada vez más complejas y en ocasiones, atravesadas por distintas formas de universalización que conducen a un despojo de la singularidad. En torno a este particular recorte, que solo se presenta como un acercamiento, es que versará el presente escrito.

Desarrollo

Sigmund Freud (1929) reconoce el aspecto irreductible del malestar en ese factor pulsionante que empuja aun frente a la imposibilidad de la satisfacción plena. En torno a dicho malestar irreductible, nos encontramos con algunos modos posibles —aunque sabemos siempre incompletos— de arreglarnos con la pulsión. Se trata de modos pulsionales históricos y contingentes que en cada época y en cada contexto implican un cierto ordenamiento social con diferentes efectos sobre los sujetos.

J. A. Miller se apoya en la formulación de Lacan, "el inconsciente es la política" para afirmar que el inconsciente se somete al lazo social. En tiempos actuales, los sujetos se encuentran a solas ante la pulsión de muerte, con escasas mediaciones simbólicas o imaginarias (Delgado, 2011). Se trata de un tiempo hipermoderno que surgió después de la llamada posmodernidad. Se observan individuos volátiles y autónomos atravesados por el hiperconsumo y una sociedad basada en la técnica, el mercado y el individuo (Lipovetsky, 2006).

Los modos de vivir, de crecer, de estudiar, de aprender, y también de sufrir, han cambiado a lo largo del tiempo. Estos modos de ser, productos sociales, crean distintas pertenencias, diferentes modos de ser niños/as, familias, maestros/as, hijos/as, estudiantes. Además, los medios de comunicación ocupan un lugar central en la construcción de los modos de ser propios de la época, modelando nuestra subjetividad hasta convertirnos en clientes y consumidores (Vasen, 2014).

Uno de los rasgos de época lo constituye el debilitamiento de los lazos sociales, frente a lo cual será necesario intervenir en la producción de dispositivos singulares que puedan responder frente a las nuevas demandas sociales y de las escuelas en particular. Es posible observar claramente una tensión entre aguardar y precipitarse, entre la vacilación y la prisa en relación a los distintos acontecimientos y sintomatologías.

Otro signo de los tiempos actuales es no querer saber nada acerca de la imposibilidad fundante de lo humano, y reducirlo a los determinantes de su biología. Es así que aparecen nuevas formas de subjetividad aplanadas por los avances de la nosografía (Vasen, 2014).

De este modo, pensar la escuela actual es encontrarnos frente a la encrucijada del "para todos" y el "cada uno". Ya se mencionó el nuevo paradigma que transitamos, a partir del cual la educación es un derecho universal. El "todos" también pude reflejar la contradicción antes mencionada. Los nuevos modos de transitar las infancias, se asocian a sentimientos de desconcierto y desamparo, que llevan en muchos casos a un desencuentro con las nuevas generaciones.

> Los niños desatentos, sordos, ciegos, cojos, zurdos, pobres, callados, inmigrantes, autistas, espectrales, destartalados, son interrumpidos todo el tiempo. A veces, incluso hasta la muerte (…). Los niños que miran para otro lado y los que miran fijamente son interrumpidos. Interrumpidos con intromisiones que se han naturalizado y que carecen de toda naturalidad. La exclusión como indiferencia, la tolerancia como pensamiento frágil, debilitado, bien acomodado a la época (Skliar, 2013, p. 7).

La realidad psíquica de los niños depende de aquellos que lo rodean, de su sociedad y de la cultura que los atraviesa. En tiempos de satisfacción inmediata, prevalencia de la imagen, rapidez de la información, intolerancia frente al sufrimiento (Janin, 2014), el auge mediático de algunas patologías constituye un manto que impide el encuentro con la singularidad y el deseo.

Sabemos también que para Sigmund Freud (1895) el ser humano no se ha desprendido de la maldad y que la hostilidad inhibida solo espera las circunstancias para que se presente la oportunidad de lograr su satisfacción. Asimismo, abordó la cuestión de la experiencia hostil en su "Proyecto de psicología" refiriéndose a que se intenta introyectar todo lo bueno y expulsar lo malo. Se trata de un "interior-exterior" que puede acontecer como siniestro.

Aquello que, destinado a estar oculto, ha salido a la luz (Delgado, 2011).

Resulta interesante aquí tomar los aportes de Carlos Skliar y su particular mirada respecto a la "diversidad", la "discapacidad" y ciertos usos del lenguaje que demuestran una constante necesidad de reinventar la alteridad. Se refiere a un intento de eliminar aquello que el "otro" nos produce en tanto aparece como perturbador de nuestra propia identidad (Pérez de Lara, 2009).

La propuesta psicoanalítica nos acerca a una intervención posible frente a aquello desconocido que se juega siempre en los procesos de enseñar y aprender, a la vez que ofrece un avance en cuanto a lo perturbador de enfrentarse al propio inconsciente y al del otro.

Conclusiones

La consideración del sujeto del inconsciente en la práctica educativa, y en particular del sujeto con discapacidad, puede prevenir la mortificación del sujeto, a través de la desujeción a un discurso totalizante.

Los nuevos modos de transitar las infancias, se asocian a sentimientos de desconcierto y desamparo, que llevan en muchos casos a un desencuentro con las nuevas generaciones. El psicoanálisis puede ofrecer herramientas para un abordaje fértil en las instituciones educativas en general, y en particular en el tratamiento de aquellos modos o expresiones que resultan refractarios a la palabra.

Frente al sufrimiento asociado a las dificultades en la regulación y satisfacción de la pulsión, es necesario ser capaces de recordar aquello que hay de incalculable e imposible de dominar en la tarea educativa. Sabemos que el psicoanálisis se dirige a sujetos, no a patologías ni a grupos. Del mismo modo, los protocolos universales se alejan de los modos de ser en el mundo de cada niño, único, al que habrá que acercarse en la singularidad de cada encuentro.

Referencias Bibliográficas:

Delgado, O. (27 de octubre de 2011). La segregación contemporánea. Página 12.
Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/21-31018-2011-10-27.html

Freud, S. (1979). El malestar en la cultura. En S. Freud, Obras Completas, Tomo XX. Buenos Aires: Amorrortu. (1929)

Freud, S (1988). Proyecto de una psicología para neurólogos.
En S. Freud, Obras Completas, Tomo I. Buenos Aires: Amorrortu. (1895)

Janin, B. (2014). El sufrimiento psíquico de los niños. Buenos Aires: Noveduc.

Lipovetsky, G. (2010) La era del vacío. Barcelona: Anagrama.

Pérez de Lara, N. (2009). "De la primera diferencia a las diferencias otras" (Clase virtual).
Pedagogía de las diferencias. FLACSO, Argentina.

Skliar, C. (2014). "Clase introductoria: Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias" (Clase virtual). Pedagogía de las diferencias. FLACSO, Argentina.

Vasen, J. (2014). Autismos: ¿espectro o diversidad? Familias, maestros y profesionales ante el desafío de repensar etiquetas. Buenos Aires: Noveduc.

Recuperando voces de cuidado

Lorena María Gallosi

Resumen

La subsecretaría de Niñez, Adolescencia y Adultos Mayores y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue firmó el pasado 15 de mayo un acuerdo para capacitar al personal que trabaja en los centros de cuidados infantiles de la provincia del Neuquén. El objetivo del convenio es acompañar la tarea de las mujeres de los centros de cuidados infantiles (CCI) para profesionalizar y jerarquizar su rol en la comunidad. Se acordó establecer un plan de trabajo que garantice al menos un encuentro de formación por mes para educadoras de los CCI, los Centros de Desarrollo Integral (CDI) y las Unidades de Atención Familiar (UAF), bajo la modalidad de Círculos de Diálogo, que aseguren la participación de dos representantes de cada una de estas instituciones. El 19 de noviembre del año 2017 se realizó una actividad conjunta que comenzó a perfilar necesidades y demandas en relación a contar con información y formaciones específicas. El convenio presenta un marco político, institucional y académico a un proceso que se inició entre ambas partes y se proyecta durante los años 2018-2019.

El equipo de investigación/extensión vinculado a la educación y salud mental en la primera infancia está conformado por la especialista Lorena Gallosi y la Lic. Ximena Novellino, quienes estuvieron como coordinadoras del Primer Encuentro de Educadoras de CCI, UAF y CDI que se realizó el año pasado, organizado por la subsecretaría. Mediante este espacio de trabajo, y a partir del intercambio, se recopilaron 48 autoinformes de las trabajadoras que participaron de la jornada. Ellas realizan su labor en distintas áreas de los centros, como por ejemplo cocina, crianza, coordinación y cuidados de los niños. El autoinforme realiza un recorrido de esta experiencia y contiene preguntas tales como: "¿cuánto hace que trabajas en la Institución?", "¿trabajaste anteriormente en otro espacio vinculado a la primera infancia?" "¿dónde?", "¿qué recuerdas de los primeros tiempos cuando comenzaste a trabajar?", "¿qué podrías contarnos en relación a los niños?", "¿y en relación a sus familias?", "¿cómo es un día en el jardín maternal?". El pasado 27 de agosto volvimos con este registro y en espacios grupales se dio lectura a este material y se generó un interesante diálogo que tensionó lo dicho, lo silenciado y las expectativas que dan sentido a este proceso de profesionalización. Es mediante esta escritura que se darán a conocer narrativas y registros que harán tensionar el trabajo social, político y cultural de las educadoras con la niñez y la comunidad.

Desarrollo

Las experiencias vividas por los niños y niñas durante la primera infancia influyen significativamente en sus posibilidades futuras. Estudios provenientes de diferentes disciplinas (neurociencia, psicología, pedagogía, sociología) demuestran que los primeros años son decisivos para el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales del individuo, y para que esto ocurra, hay que tener buenas condiciones de salud, nutrición, y ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo, tal como explican Beatriz Elena Zapata y Leonardo Ceballos (2010). Múltiples investigaciones nos demuestran que la mayor parte del desarrollo de la inteligencia en los niños y niñas se produce antes de los siete años (Blomm, 1964), y evidencian que los proyectos de educación infantil pueden contribuir a aumentar los potenciales de aprendizaje y favorecer el desarrollo de competencias y habilidades para la vida.

Niños y Niñas: cuidados, criados, educados.

Los niños y las niñas descubren el mundo a través de la socialización familiar y el entorno más próximo. De allí la importancia que adquieren los padres, cuidadores primarios, educadores, familiares y amigos que interactúan frecuentemente con el niño/a, en la construcción de un marco especial de protección, nutrición y cuidado tolerante y afectuoso que garantice el mínimo de estabilidad emocional que el niño/a requiere para socializarse y construir una estructura de confianza básica (Bowlby, 1989; Lezcano, 1999).

Laura Santillán (2011) pone de relieve el carácter específico y cultural de las formas familiares de la crianza y el cuidado y la educación infantil. La autora menciona que, en la actualidad, dentro de la antropología y la sociología de la familia, existe un conjunto de estudios que se dedican a analizar desde una mirada crítica las formas de crianza, educación y cuidado que reciben los niños y niñas en contextos familiares atravesados por la desigualdad. Se trata de estudios que produjeron importantes avances en el reconocimiento de la tendencia actual

de individualización en las formas de atención y cuidado infantil dentro del quiebre de las protecciones colectivas más amplias. De acuerdo a Santillán, muchas veces predominan los juicios de valor y apriorismos antes que las explicaciones o descripciones de los fenómenos que se analizan sobre el cuidado y la socialización.

Por todo lo anterior, propongo prestar un especial interés al proceso de crianza. Agustín Salvia y Ianina Tuñón (2010) definen la crianza como el proceso que consiste en la provisión por parte de los adultos de referencia del niño/niña de una base segura a partir de la cual este/a pueda realizar salidas al mundo exterior y regresar de ellas con la certeza de que será bien recibido, alimentado física y emocionalmente. Podemos pensar las matrices de crianza como improntas originales que se crean desde los adultos y con los niños pequeños que habitan una institución infantil; se dan mediante la supuesta provisión de afecto, confianza y cuidados, fomentando una base segura a partir de la cual los niños y niñas puedan ir desarrollando y viviendo seguridad física y tranquilidad emocional.

Los atravesamientos institucionales

Es destacado el trabajo realizado por Patricia Botero Gómez, Myriam Salazar Henao, María Leticia Torres (2009), quienes se proponen comprender la relación entre las prácticas discursivas que emergen en las voces de los agentes institucionales, el discurso normativo y las familias en contextos de actuación. Para tal fin, las autoras abordaron, en un primer momento, algunas tendencias investigativas en la relación crianza, la violencia intrafamiliar y la construcción de democracia. La tesis que postulan expone los principales resultados de una investigación que busca comprender los vínculos entre las prácticas discursivas que circulan en los ámbitos macro (políticas), meso (instituciones) y micro (familias), desde una dimensión retrospectiva y prospectiva que compone la pregunta ¿cómo se expresa la relación entre violencias, familia y construcción de institucionalidad? Esta relación pretende develar la constitución de experiencias en el fortalecimiento de lo público, la democracia y las relaciones entre las prácticas institucionales y las narrativas familiares frente a la crianza.

Con respecto a la relación crianza y comportamiento, distintos autores plantean que la forma en que interactúan los cuidadores y cuidadoras, padres y madres, hijas e hijos, construye la calidad de la relación. En este orden, Satir (1989) caracteriza las relaciones humanas al interior de la familia como nutricias o conflictivas; en dichas relaciones se forman, fortalecen u obstaculizan la autoestima, la construcción de normas y valores, la comunicación democrática y los vínculos fuertes con la sociedad.

Violencias intrafamiliares y crianza.

Refieren la noción de violencia intrafamiliar dentro de clasificaciones como violencias de género, intergeneracionales, por orientación sexual y condición de susceptibilidad, las cuales se relacionan con estructuras familiares de corte autoritario o de distribución vertical del poder; asimismo, son expresiones de maltrato físico o emocional, abandono, abuso sexual, explotación y abuso económico. Específicamente, la situación de maltrato infantil se tematiza cuando un niño o una niña sufre daño físico, se le priva de la satisfacción de sus necesidades básicas de alimentación y cuidados, es abusado o abusada sexualmente, o se le hace un daño mental como resultado de una acción u omisión por parte de quienes tienen funciones paternas, maternas, de cuidador o cuidadora o de tutor o tutora responsable.

Entre los estudios sobre la relación crianza y democracia los investigadores han profundizado acerca de la relación equitativa en la toma de decisiones en la crianza, expresadas en un continuo que va desde relaciones autoritarias a relaciones más participativas al interior de la familia. Una de las relaciones más trabajadas por este grupo de estudios está referida a la equidad de género, la educación y la democracia, estableciendo analogías entre los tipos de relación en la crianza y los tipos de gobierno, como por ejemplo, crianza anarquista y crianza totalitaria. Estas investigaciones expresan con respecto a la crianza una intencionalidad teleológica, la cual se debe enfocar a desarrollar una ética orientada a la formación de sujetos autónomos y no solo eficientes, trabajadores o profesionales. Estos estudios afirman que las experiencias de las niñas y los niños cuando están creciendo moldean la persona en la que se convertirán y a la sociedad en la cual viven. La crianza, por lo tanto, es parte de la sociedad, un proceso comunal por el cual los niños y las niñas aprenden lo que significa ser un individuo. Es valioso en este proyecto recuperar el espacio institucional como un espacio complejo, dinámico y con una identidad que se construye y se recrea permanentemente.

El trabajo de los educadores

Las instituciones infantiles son lugares privilegiados de aprendizaje que precisan de estrategias de acompañamiento pedagógico que involucren el despliegue de los lenguajes expresivos a través del arte, el juego, la creatividad, el movimiento y su participación activa, para el desarrollo de competencias básicas, el desarrollo de la personalidad, la confianza y la socialización, así como de la responsabilidad, la tolerancia y la capacidad para solucionar problemas. El rol del educador o educadora para la primera infancia no puede definirse al margen de un proyecto pedagógico que lo genere, de un proyecto histórico que lo sostenga y de una fundamentación filosófico-pedagógica que lo transforme en algo concreto. Por esta razón, para poder definir el rol del educador o educadora, se hace necesario establecer la relación con el perfil profesional, puesto que en el mismo es posible encontrar los que serían los roles de este profesional, esto es, las grandes líneas de acción que ha de llevar a cabo en su ejercicio profesional. El educador o educadora tiene hoy el reto de sostener, acompañar, guiar y orientar a los niños y niñas y sus familias, promoviendo a través de su práctica un acompañamiento cultural. Mirar de cerca qué sucede en el trabajo de los adultos con los niños pequeños nos ayuda a mejorar las prácticas mediante un responsable y continuo proceso de reflexión y compromiso.

Este proyecto se enmarcará dentro de la perspectiva de formación/investigación de tipo cualitativa. El análisis cualitativo permite contemplar la diversidad/totalidad de la situación social-educativa y poder conocer e interpretar la red de interacciones que se producen y se viven en ella. El contexto modela las acciones de la interacción dentro de un ambiente institucional, que en nuestro caso son los centros infantiles.

Desarrollo del autoinforme

A partir de la actividad realizada en la ciudad de Neuquén el sábado 25 de agosto con el propósito de profesionalizar la tarea y jerarquizar el rol en la comunidad de las trabajadoras de los centros infantiles, se entregó por grupos material del autoinforme generado en el año 2017. Las consignas fueron palabras/ideas que suenan importantes o valiosas de recuperar: "¿Te pasó lo mismo?", "¿te sentís representada?", "¿pasa lo mismo en tu CCI-UAF?", "¿te identificas con algo de lo que se leyó?", "¿con qué no te identificas?", "¿hay diferentes ideas en el grupo?"

De la puesta en común surgió el siguiente cuadro de temas:

- Trabajos distintos en los diferentes espacios provinciales, municipales y de salud pública.
- Falta de orientación en el trabajo con la primera infancia en la formación.
- Cuestiones edilicias de los espacios de trabajo.
- Lugar de las educadoras y los niños, de las educadoras entre sí, relación con la comunidad.
- Espacio de jornadas para la capacitación.
- Niños/niñas judicializados.
- Ayudas económicas y cuotas sociales. Posibilidades y autorización desde las distintas autoridades.
- Compromiso social y comunitario.
- Trabajo didáctico y pedagógico: organización, planificación semanal-anual.
- Festejos y fechas patrias.
- Apoyo en la coordinación.
- Planificación SI O NO, un interrogante a debatir.
- Concurso de puestos laborales y formación para esas instancias.
- Colectivo de directivo.
- Perfil para cuidar niños.
- Diferencia entre administrar y educación.
- Miradas en los niños y niñas.
- Derecho y pertinencia de la función.

– Derechos de los niños y niñas. Cambio en las denominaciones y las representaciones sociales del trabajo con los niños: “No guardamos a nadie”.

– Lactancia materna (contenido que se trabaja con los niños, las madres, las familias).

– Conversaciones con las familias “en la puerta”, si o no.

Algunas Narrativas:

“Hace 19 años que trabajo. Antes de este trabajo nunca había estado con chicos. Cuando empecé a trabajar en la U.A.F, comencé como auxiliar de limpieza, después en cocina y ahora actualmente estoy en sala. El trabajo con las familias es difícil. Hay familias y familias, familias que sí están pendientes de todo lo que hacen sus hijos y familias a las que les da lo mismo; no le dan la importancia que un hijo necesita”.

“La relación con los niños cada día va creciendo, nos va uniendo más con ellos. Una relación que nos lleva más allá de ser una educadora. Llegamos a hacer mamás, abuelas, tías. Nuestro rol es así, bello trabajo que satisface el corazón. Un día en el jardín llegamos 7 am. Es un momento poder para compartir unos mates con mis compañeras (es una hora antes de que lleguen los chicos). Se charlan las novedades, alegrías, también algún que otro bostezo, pero lo bueno de esto es que nunca perdemos la comunicación entre nosotros”.

“Un día en el jardín es realmente gratificante, en este momento soy secretaria, me toca a veces ser directora y me comprometo a llevar el centro adelante junto a mis compañeras. Somos un equipo, realizamos salidas, actos, eventos. Trabajamos con planificación anual, mensual y semanal, y tenemos huerta. Trabajamos con proyectos y con otras instituciones como el hospital. Atendemos casos judicializados, estamos en constante contacto con la comunidad. Festejamos el día de los jardines, aniversarios, actos, fechas patrias, días especiales, día de la madre y día de los derechos del niño. Un día común es el recibimiento del personal, las familias y los niños, luego el desayuno, actividades de sala, almuerzos y realizar un breve informe diario para las familias de los niños”.

Conclusión

Luego de lo trabajado con el autoinforme, en plenario se pensaron objetivos de trabajo/abordaje para las jornadas siguientes. De esta manera los objetivos fueron delineados por ellas mismas, con sus palabras.

Objetivos propuestos:

– Trabajar el clima laboral en contexto de la 1ra infancia, vinculo juego y aprendizaje.

– Trabajar el cuidado del niño y la diferencia o semejanzas de los aspectos educativos.

– Trabajar la inclusión.

– Estilos de trabajo, no todos trabajamos igual. Pensar propuestas para niños enmarcadas en el respeto.

– Socializar experiencias de los Centros de cuidado infantil.

– Vínculos con las familias / comunidad.

– Promoción lactancia materna.

– Distintas realidades dependiendo de dónde son (por ejemplo, hospital con CDI, CD, C Infantil Municipal).

– Trabajo de inclusión–capacitación también hacia y con la comunidad.

– Problemas de violencia.

– Infancias transgénero.

– Trabajar siendo parte de la comunidad.

– Primer día de trabajo, pensar el “derecho de piso” del trabajador nuevo y no estar preparado,no saber qué hacer.

Mirar detenidamente, sentarme a conversar sobre el trabajo que realizan los centros con las niñas, los niños y sus familias habla de lo importante que es en la educación. Darnos la posibilidad de habilitar la palabra y de ahí la escucha, el encuentro, la sorpresa y la esperanza. Nada nuevo surge si no hay nada para decir y escuchar. Al escuchar existen verdades a gritos para acompañar sinceramente, sin crítica ni orden. Nada puede hacerse sin comprender la historia y las experiencias que han vivido estos adultos y sin tener en cuenta su desarrollo humano y las condiciones socioeconómicas y culturales que los acompañan.

Referencias Bibliográficas

Botero Gómez, P. Salazar Henao, M. Torres, M.L. (2009). Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Bowlby J. (1989). Una Base Segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego. Buenos Aires: Paidós.

Camargo-Ramos, C.M., Pinzón-Villate, G.Y. (2012). La promoción de la salud en la primera infancia: evolución del concepto y su aplicación en el contexto internacional y nacional notas sobre "la calidad" de la atención a la infancia. Rev. Fac. Med (60)1, 62-74.

Cuervo Martínez, A. Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. Diversitas. Perspectivas en Psicología, (6)1, 111-121.

Lezcano A. (1999). Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización. En: Carli, S. De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.

Santillán, L., Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. Boletín de Antropología y Educación. Año 2, Nº 3. 7-16.

Salvia, A., Tuñón, I (2010). La primera infancia: importancia del proceso de crianza y socialización para el sano desarrollo. Observatorio de la Deuda Social Argentina Recuperado de www.aacademica.org/agustin.salvia/72.pdf

Satir, Virginia (1989). El primer paso para ser amado. México: Editorial PAX.

Zapata, B.E., Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (8)2: 1069 - 1082.

Acerca de las diferencias entre roles y posicionamientos.
Cuando quien debe incluir es el que excluye…

Miguel Alejandro Estevez Suedan

Resumen

Trabajo en la institución desde hace 15 días. La tarea para la cual se me convocó es la de Coordinador del Equipo de Profesionales. Sitúo mi posición de trabajo en el instante de ver, al decir de los tiempos lógicos (Lacan, 1945). Intento conocer la dimensión institucional. En entrevista con el rector, este refiere que es un colegio sin mayores inconvenientes. Luego dice: "… ah sí, hay un joven conflictivo de esos raritos que siempre hay… se llama Agustín". Me dice que "esté muy atento a esta situación" porque no sabe bien cómo reaccionará este joven cualquiera de estos días: "Hasta mitad de año estuvo en la otra división. Tuvo un conflicto con la profesora de Biología. Ella le reclamó su desánimo y la respuesta fue de desborde, de una manera agresiva y violenta. La situación se fue de las manos (…) Se vio conveniente cambiarlo de división ya que allí no tienen Biología… la mejor solución para todos…".

Convoco al profesional psicólogo del Departamento de Orientación Educativa (DOE). Le pregunto acerca del joven y la situación. Responde: "No sé. Nunca le pregunté. Una vez hablé con él cuando se cambió de división para decirle que si necesitaba algo cuente con el tutor del curso para que lo ayude". Le pregunto por qué, siendo psicólogo, no había hablado con él para preguntarle qué había pasado. La respuesta fue que cuando aconteció el conflicto, el rector mandó una circular que decía "no realizar preguntas personales al alumno, limitarse solo a diálogos referidos al espacio curricular". Planteo que me daba la impresión de que eso se refería a los docentes, que él, desde su rol, ocupa otro lugar en la institución. Me responde: "No lo había pensado".

Surge allí mi cuestionamiento. ¿El profesional psicólogo inserto en la escuela debe "adaptarse" al modelo dominante? Entiendo que la posición del DOE podría ser la de un analista en la escuela. Posicionarse desde algunas coordenadas que permitan generar en el DOE un espacio que se prepare para trabajar desde dos hechos esenciales: posibilitar que la palabra circule, y posicionarse en un punto de escucha. Que permita que aquello que aparece en forma de detenimientos o disrupciones en la escuela pueda elevarse a una categoría de síntoma, y que implique a los distintos actores institucionales en lo que allí acontece. El DOE como analista en la escuela responde a la lógica de pensamiento establecido en los

Cuatro Discursos trabajados por Lacan, y específicamente al Discurso del Analista. No se representa al analista en tanto persona sino como una posición de trabajo, independientemente de si se trata de un psicólogo, un pedagogo, un docente, etc. Se trata de generar una pausa en los acontecimientos buscando que se produzca un interrogante y no una respuesta que cierre el sentido de los hechos; un posicionamiento de trabajo que incluya lo subjetivo.

Introducción

En el presente trabajo se abordará la idea de que la falta de interrogación de los adultos respecto a sus posicionamientos laborales es determinante para la inclusión o exclusión de aquellos alumnos que muchas veces son nombrados por ellos como "desajustados sociales" o "los raritos de siempre", expresiones informales pero muchas veces totalizantes.

Dentro del recorrido formativo a lo largo de estos años encuentro en pocas palabras de Juan David Nasio (2010) una síntesis que refiere a su rol como analista en consultorio, pero en las que resuena la importancia del posicionamiento laboral que deberíamos tener quienes trabajamos con adolescentes:

> Mi objetivo, cuando me encuentro frente a un joven con dificultades es que (…) sienta que soy terapeuta franco, abierto, sin artificios ni reticencias, que tengo ganas de

> comunicarme con él, que es bienvenido, que lo recibo y lo acepto tal como es, sin juzgarlo, que estoy allí no solo porque tengo que trabajar, sino porque disfruto ejerciendo mi oficio de terapeuta. Deseo acceder a su mundo interior y experimentar en mí las emociones que siente conscientemente, y ¡sobre todo las que no siente conscientemente! (…) Gracias a la intensidad de nuestra comunicación verbal y no verbal, tendremos ocasión de ejercer una influencia terapéutica en él.

Entiendo que el posicionamiento ofrecido por Nasio en relación a la función del analista puede ser pensado en otros espacios. Perla Zelmanovich (2015) argumenta que el psicoanálisis, en sus orígenes, estuvo a la altura de responder a los problemas de la polis, allí donde la ciencia no podía aliviar los padecimientos que cristalizaban en síntomas resistentes a las teorías y a las terapéuticas disponibles. Ese desafío para el psicoanálisis sigue vivo. En los escenarios educativos, las urgencias y las cristalizaciones diagnósticas son modos posibles en los que se manifiestan síntomas donde el psicoanálisis tiene algo que aportar.

Entonces, el eje que orientará mi trabajo consiste en algunas ideas que el psicoanálisis puede aportar a la educación.

Con una breve reseña intentaré generar un espacio de reflexión que permita observar cuando los adultos —y sus roles en una institución— cerramos las posibilidades de escucha. Intentaré plasmar la necesidad de posicionamientos de trabajo que vayan más allá del rol escrito en el manual de funciones.

Desarrollo

La escena que abre la reflexión

Trabajo en la institución educativa desde hace menos de 15 días. Estamos con el año escolar avanzado, a mediados de octubre. La tarea para la cual se me convocó es la de Coordinador del Equipo de Profesionales que conforma el Departamento de Orientación Educativa (DOE) integrado por un pedagogo, un psicólogo y 5 docentes tutores. Esta tarea no me resulta nueva desde mi experiencia laboral, pero sí distinta, enmarcada en una institución que no conozco y desde un lugar que implica principalmente el trabajo con adultos y no con los jóvenes, o al menos no desde ese espacio de escucha directa que en este caso ocuparía el psicólogo del DOE.

En este tiempo inicial sitúo mi posición de trabajo como coordinador en el instante de ver, al decir de los tiempos lógicos trabajados por Lacan (1945). Pensando en la importancia de posarse en los gestos mínimos, en aquellos puntos que pasan desapercibidos o están allí al alcance de quienes miran sin ver u oyen sin escuchar.

Como parte de esta etapa de trabajo, genero entrevistas con directivos y otros actores. Intento conocer la dimensión institucional. En una entrevista, el rector refiere que es un colegio sin mayores inconvenientes, que tal vez acontecen cosas de chicos, propias de varones, pero nada grave. Sí se detiene en un alumno del 5° año (penúltimo del secundario): “Ah sí, hay un joven conflictivo de esos raritos que siempre hay… se llama Agustín”. Me dice que esté muy atento a esta situación porque no sabe bien “cómo reaccionará este joven cualquiera de estos días”. Es muy cerrado, solitario, a veces viene con aspecto desaliñado. Además, sus padres son también conflictivos. Hasta mitad de año, junio, estuvo en la otra división. Tuvo un conflicto con la profesora de Biología. Esta le reclamó su desánimo frente a la materia y la respuesta de este alumno fue de desborde, de una manera agresiva y violenta. La situación se fue de las manos ya que tanto la docente solicitaba sanción como los padres referían maltrato de la docente. Se vio conveniente cambiarlo de división ya que allí no tienen Biología. “En síntesis, la mejor solución para todos”.

Frente a la pregunta de si hubo otros intentos de diálogo ante esta situación, me dice nuevamente que fue la mejor solución, y que además, en mayo, había sido el incidente del alumno de la escuela universitaria (se refería a la muerte de un alumno menor de edad en una gresca en lugar público en pleno centro de la provincia a manos de otro menor de edad). Allí algo de la dimensión social se cuela, posiblemente desde el lugar imaginario de “controlar” lo que acontece en la subjetividad de un adolescente, de evitar todo desborde, pero eligiendo modos que taponan lo que allí acontece.

Convoco al profesional psicólogo del equipo DOE para profundizar sobre la situación de este alumno. El psicólogo inicia la descripción del joven diciendo que los docentes plantean que es un alumno regular, que ni en este curso ni en el anterior pudo relacionarse con sus compañeros. Que no se comunica con nadie, ni de modo verbal ni visual. Que se autoexcluyó de las redes sociales que usan sus compañeros. Algunos intentaron acercarse, pero no hubo

respuesta positiva, y que ahora sí el grupo se cansó, y lo excluye por completo. Frente a esta descripción y frente a lo que los docentes dicen le pregunto acerca de lo que desde su rol pudo escuchar del joven. El profesional del DOE responde: "No sé. Nunca le pregunté. Una vez hablé con él cuando se cambió de división para decirle que si necesitaba algo cuente con el tutor del curso para que lo ayude". En ese instante del ver algo se detuvo, al modo de una fotografía. Algo que requería de otra atención, parafraseando lo antes expuesto, tal vez no tan mínimo, ya que era algo visible pero que no había sido visto. Le pregunto al profesional por qué siendo psicólogo del colegio no habló con él para preguntarle qué pasó, o qué decía él de lo sucedido. La respuesta fue que cuando aconteció el conflicto el rector mandó una circular que decía "no realizar preguntas personales al alumno; limitarse solo a diálogos referidos al espacio curricular". Planteo que me daba la impresión de que eso se refería a los docentes, y que él ocupa otro lugar en la institución. Me responde: "No lo había pensado".

Surge allí mi cuestionamiento acerca de los roles y posicionamientos: ¿Qué acontece cuando quien se supone debe incluir es el que excluye? ¿Cuál es la posición en juego en este profesional tan "obediente" a la circular del directivo? ¿Cuáles son las consecuencias de excluir de manera tan radical la subjetividad de Agustín o de los adolescentes que allí circulan? ¿El profesional psicólogo inserto en la escuela debe "adaptarse" al modelo dominante?

Acerca del pasaje del rol de "manual de funciones" a un posicionamiento que incluye

Como se mencionó más arriba, actualmente el Departamento de Orientación Educativa está constituido por un pedagogo, un psicólogo y 5 docentes tutores. Se entrecruzan allí entonces distintos discursos y saberes. Desde mi rol de nuevo coordinador de este equipo ya constituido entiendo que el psicoanálisis tiene mucho para aportar, y que además permitirá un entrecruzamiento con el saber pedagógico.

El camino iniciado y a recorrer en relación a la posición del DOE, y, por consiguiente, de sus integrantes, podría ser el de un analista en la escuela, no desde el imaginario de realizar una clínica pedagógica, o que el pedagogo o docentes cambien de profesión, sino desde algunas coordenadas que permitan generar en el DOE un espacio que se prepare para trabajar desde dos hechos esenciales:

1- posibilitar que la palabra circule

2- posicionarse en un punto de escucha

Un espacio que permita que aquello que aparece en forma de detenimientos o disrupciones en la escuela, pueda elevarse a una categoría de síntoma y que implique a los distintos actores institucionales en lo que allí acontece.

La viñeta clínica de Agustín y el posicionamiento de los adultos intervinientes, y en particular del profesional psicólogo del DOE, dan cuenta de la exclusión de la subjetividad, pero, a la vez, habla de adultos paralizados frente al temor de que algo acontezca con este joven (al modo del episodio acontecido en el escenario público de la provincia: el asesinato de un estudiante de la escuela universitaria), construyendo una falsa creencia de que "no mirándolo, no hablándole", Agustín podrá estar tranquilo y de este modo no habrá ningún desborde.

En relación a este caso debo referir que este joven se fue de la institución al finalizar el año escolar, no sin cierto alivio para algunos actores institucionales. Si bien lo operado trabajó la necesidad de interrogar el posicionamiento del mundo adulto y del profesional interviniente, y si bien algo pudo moverse, no fue suficiente para poder incluir a Agustín, junto a sus desbordes y sus padecimientos en una trama narrativa institucional.

Esta situación invita a la reflexión de un trabajo respecto a la posición del DOE, y aunque no fue posible tramitar algo con Agustín, tal vez se inició un camino para trabajar de un modo distinto con otros jóvenes.

El DOE como analista en la escuela responde a la lógica de pensamiento establecido en los Cuatro Discursos trabajados por Lacan, específicamente el Discurso del Analista (no se representa al analista en tanto persona sino a una posición de trabajo). Es el lugar de un Agente que ocupa el lugar causa de deseo, sustentado por el saber inconsciente, interroga al sujeto como tal, haciéndolo producir un significante que pueda resolver su relación con la verdad. Dirá Zelmanovich (2013): "es el que da lugar a interrogar la relación en la que el sujeto es producido allí donde se presenta un impasse para el sujeto, donde encuentra su límite".

Entonces, generar una pausa en los acontecimientos de la institución, buscar que se produzca un interrogante y no una respuesta directa que cierre el sentido de los hechos, es una posición de trabajo y no un rol a desempeñar según el manual de funciones. Incluir como premisa el amor por la pregunta, en especial con jóvenes cómo Agustín que dicen con sus acciones, gestos, actitudes y no con sus palabras.

Santiago Kovadloff (2013), de modo magistral, indica:

> Los niños preguntan en serio. ¿Qué significa eso? Significa que, al igual que contadísimos adultos, se atreven a quedar a la intemperie, a soportar los enigmas impuestos por una realidad que, rompiendo su cascarón de mansedumbre aparente, se planta ante ellos revulsiva, irreductible, misteriosa y desafiante.

¿No debe ser esa posición la que indique el posicionamiento del rol del profesional del DOE?

Las demandas que llegan al DOE tienen que ver en su mayoría con situaciones particulares de alumnos que son disruptivas, que hacen "ruido" en el aula, y luego con situaciones grupales. Es decir, cuando algo no marcha, acuden al DOE. En esa demanda, lo que se pone en juego es la urgencia con la que el DOE debe solucionar ese "problema" al docente, al alumno, a los padres, etc. de manera eficiente y urgente, o bien normalizadora.

La demanda es a veces indiscriminada. Lo urgente no distingue profesión u horario, esté el psicólogo o el pedagogo, da igual. Pero si el DOE tiene como posición de trabajo responder a la demanda y no trabajar con ella, puede surgir allí una pérdida de brújulas, como sucedió con Agustín, y generar que allí quien está pensado para incluir sea el que excluye.

Para la etapa de escritura de este trabajo, han pasado algunos meses. Hacia el interior del equipo se inició un camino de cuestionamiento sobre cómo tomar esa demanda. Si bien aún estamos marchando entre los discursos, entendemos que no da igual responder a la demanda que trabajar con ella, y el DOE hoy propone como elemento operador (sea tutor, psicólogo o pedagogo) establecer la escucha y la circulación de la palabra como un articulador que posibilite trabajar la demanda fuera de la urgencia. Articulación que tiene lugar a posteriori, entre los diferentes discursos del mismo equipo, donde de forma complementaria, con las limitaciones de cada uno, se pueda trabajar en lo común.

El dispositivo de trabajo del DOE busca una lógica de funcionamiento. Ceder la palabra al otro para que algo del sujeto aparezca. Refiere Perla Zelmanovich (2015b):

> No es lo mismo crear lugares para dar respuesta a las supuestas necesidades de los usuarios que abrir un lugar donde pueda aparecer la demanda del sujeto y se lo pueda orientar para que encuentre sus respuestas. Cuando se da a alguien el lugar de sujeto se lo ubica como responsable, al menos de sostener la palabra.

La lógica de encontrarnos y pensar, entre dos o más, lo que allí acontece, de no responder a la urgencia, al tiempo desde el reloj, tiene que ver con una lógica de tres tiempos, no cronológicos sino lógicos: tiempo del ver, tiempo del pensar y tiempo del concluir, posición marcada en el inicio de mi tarea como coordinador, pero que es considerada cada día. Allí es donde se produce un ida y vuelta continuo en el pensar y re pensar la práctica. Tratando de propiciar allí que algo del sujeto aparezca, y con ello, algo de su verdad subjetiva que, a su vez, dé cuenta de algo del detenimiento en lo escolar. Sabemos desde el psicoanálisis de los tres imposibles: gobernar, educar y curar. Algo de lo pulsional se pone en juego y no es fácil de domeñar. Y ahí hay otro aporte que el psicoanálisis puede brindar a la escuela. Los seres humanos no nos regimos por instinto. Los seres humanos estamos regulados por la pulsión. Cuando nacemos, realizamos un pasaje de organismo vivo a cuerpo con psiquis, a partir de otro que interpreta lo que acontece (hambre, dolor, etc.) y que, buscando satisfacer lo que aparece como necesidad, genera un desorden pulsional. Los órganos no responden de manera instintiva, ya no solo los orificios sirven de modo biológico, sino que la boca puede servir para tragar libros, estar cegados en el aprendizaje, cargarse en la escuela, etc. Modos en que se muestran las particularidades de cada sujeto en la escuela.

Entonces también el DOE puede posicionarse en un lugar de analista porque actúa (en tanto operación), muchas veces como ley, como organizador, acotando los goces. El DOE, a veces encarnando la ley, pone en orden lo endogámico y lo exogámico, haciendo que la escuela vuelva a ser exogámica. Que se jueguen otros elementos de la cultura, que posibiliten otros modos de regulación del goce. Esa es una de las apuestas.

Conclusiones

Es importante recalcar que estos "nuevos modos" dentro de la escuela no son sin consecuencias. Ese intervalo que se produce genera muchas veces la reticencia de docentes, el enojo, distintas formas de angustia que a veces toman la forma de crítica al DOE.

Pero, en general, la recepción en este tiempo de trabajo fue positiva. Se generaron espacios de diálogo y formativos con directivos, docentes y hacia el interior del equipo. Hubo encuentros, pero también desencuentros y cuestionamientos. La idea de continuar con estos espacios de modo más permanente tomó forma. Generar coordenadas de espacio y tiempo para poder pensarnos. La circulación de material y los espacios de discusión acerca de la lógica de un alumno que no es sin subjetividad (sin restos, sin detenimientos, sin fallidos…) se multiplicaron.

Es un inicio. Estamos marchando desde un posicionamiento de trabajo distinto que intenta incluir lo subjetivo. Un modo diferente al que se pudo generar con Agustín. Ya no estamos tan rígidos, ni fijados a un único lugar de responder a la demanda.

Referencias Bibliográficas:

Nasio, D. (2010). ¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejos para padres y profesionales. Buenos Aires: Paidós

Kovadloff, S. (2013). "La nueva ignorancia", Clase 11, Diplomatura Psicoanálisis y Practicas Socio–Educativas Cohorte 8. FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, P. (2013). "Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo". Clase 6, Diplomatura en Psicoanálisis y Practicas Socio – Educativas, Cohorte 8, FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, P. (2013). "El psicoanálisis en la polis: la sexualidad, uno de los temas de agenda pública bajo el predominio de la polis utilitarista actual y del Paradigma de los derechos".
Clase 11: Especialización Psicoanálisis y Practicas Socio–educativas. Cohorte 11, FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, P. (2015b). "Más allá del malestar en la cultura educativa. Hacia la construcción de una orientación de trabajo", Clase de Bienvenida. Especialización Psicoanálisis y Practicas Socio – Educativas, FLACSO, Argentina.

Cuando la escuela puede entre lazar…compartiendo la experiencia de un dispositivo de alojamiento institucional

María Carla Fernández

Resumen

Relataré el trabajo realizado como psicopedagoga de un Equipo de Orientación Escolar perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

La demanda de intervención surge a partir de la situación de un niño de 2° grado de una escuela primaria de jornada completa, que no podía vincularse con cuestiones relacionadas al aprendizaje escolar; se dormía sobre su banco la mayor parte de la jornada, y cuando podía despertarse "se desataba", provocando escenas violentas en el aula.

Compartiré el abordaje realizado en conjunto con el Equipo de Conducción y Docentes de la escuela (EOE). Las intervenciones del EOE se realizaron en encuentros individuales con los docentes de grado y con participación en reuniones con los docentes del primer ciclo. A partir del trabajo entre todos, se implementó un dispositivo de alojamiento para el alumno, quien trabajaba con la docente de su grado en un espacio individual, tres veces por semana.

El trabajo en conjunto sostenido en el tiempo y con la implicación de todos los miembros de la institución permitió que el niño pueda quedar enlazado en la escena escolar. La función de la escuela fue restituida y el niño se transformó en un alumno.

Utilizaré como sustento teórico la perspectiva del psicoanálisis. Para ello, tomaré aportes de la Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

La pregunta que me interesa poner a trabajar apunta a cómo un miembro de un EOE puede repensar su posición y potenciar la implementación de dispositivos de alojamiento institucional para los alumnos, realizando un trabajo compartido con los Equipos de Conducción y docentes de las instituciones para que la función educativa quede restablecida.

Introducción

De la "urgencia" al "caso. Otra posibilidad de llevar a cabo nuestro encargo social

La directora de una escuela llama por teléfono al Equipo de Orientación Escolar para pedir un espacio, ya que está preocupada por la situación de T., un niño de 2do. grado. El primer encuentro con los equipos de conducción de las instituciones se encontraba pendiente en esta escuela ya que la directora lo había cancelado en tres oportunidades[1]. Aquí apareció una posibilidad para la intervención, ya que la directora nos dice: "Necesito hablar con ustedes urgente, tengo un nene en segundo que se duerme todo el día, no hace nada, no copia, no puede ser…. ¡Igual la verdad es que prefiero que no se despierte, porque cuando lo despertamos… rompe todo! ¡No lo podernos parar! Por favor vengan y resuelvan esto". Aquí aparece la urgencia, la impotencia, la necesidad de un alivio inmediato. Emerge lo que hace agujero como traumatismo en la escena escolar que describe.

Desde allí, rodeo mediante, como miembros de un EOE comenzamos a trabajar para poder vaciar esta urgencia, y para que algo del Saber acontezca. Para que, a partir de la pregunta, podamos trabajar desde el reverso. Tomamos esta urgencia como un dicho, como un llamado, como una posibilidad de construir una demanda: "La urgencia pide una respuesta urgente y lo interesante es que encuentre otro tipo de respuesta" (Brignoni, 2008). La urgencia será un momento de quiebre, de ruptura, que designa la emergencia de un real que irrumpe para esta directora, y, por sus dichos, para otras voces del ámbito educativo. Desde allí acordamos un encuentro con ella, un encuentro en donde la pausa y el relato aparezcan, en donde podamos juntas construir "el caso" en el que podamos leer la lógica de lo acontecido. En este encuentro intentamos abrir la situación y comenzar un trabajo en conjunto, deletreando el malestar que aparece en el plano institucional. Surge en mí un "no saber". Poco a poco comienzo a intentar ubicar la lógica que impera en la situación. Será esa respuesta segura que no aparece la que me lleva a motorizar la búsqueda de intervenciones para producir un lugar de alojamiento y recibimiento a esta otredad que aparece. Siguiendo a Balbi (2012), se trata de "poner en función la pregunta para que la misma 'haga un trabajo' y se habilite un recorrido nuevo respecto de la escena que aparece detenida".

La intervención con la directora apuntó al trabajo conjunto y a sumar a los otros miembros del Equipo de Conducción (la secretaria y la vicedirectora que coordinaban ese Ciclo[2]). Realizamos dos encuentros con el Equipo de Conducción completo, a fin de acordar líneas de intervención a cargo de cada uno de los equipos. Los encuentros se realizaron en la sede del EOE, muy cercano a esa escuela, como una posibilidad de generar un espacio diferente al escolar. Fue a partir de estos encuentros que otro vínculo entre el EOE y el Equipo de Conducción comenzó a gestarse. Se acordó la importancia de que el EOE pueda trabajar con los docentes en las reuniones del Ciclo, además de ofrecer espacios de trabajo individual con los docentes.

Además, se acordó que el EOE abordaría la cuestión con la familia del niño de segundo grado, y realizaría encuentros quincenales pre-fijados con la madre (con quién el equipo ya había tenido entrevistas años anteriores). Se pensó esta intervención por el enfrentamiento especular que se daba entre la madre y la directora: allí aparece la función del equipo como terceridad. Por cuestiones de presentación, en este trabajo no me detendré en relatar las intervenciones que realizamos a nivel familiar.

Desarrollo

Conociendo a T: un nuevo modo en el que se hace visible

Luego del trabajo detallado con el Equipo de Conducción de la escuela, conozco a T., el niño de segundo grado que tanto preocupaba. Ingreso con mi compañera a su aula a fin de llevar un material teórico a su docente, que será utilizado en la reunión de ciclo de la semana. Era la primera vez que el EOE se sumaba al espacio.

En el aula, observo a todos los niños sentados en sus bancos, ubicados uno tras otro, y en perpendicular a los compañeros, en un banco alejado, veo a un niño. Pequeño, con anteojos, su aspecto estaba muy cuidado. Estaba ubicado en posición fetal, la mitad de su cuerpo sobre el banco y sus piernas sobre la silla, replegado y totalmente dormido. Me conmueve la escena…Yo también quedo expectante. Toca el timbre y todos los chicos se paran haciendo mucho ruido y van al comedor. Él permanece inmóvil. Allí entregamos lo que llevábamos a la docente y esta le toca el brazo, en un principio suavemente y luego de forma más brusca. Fue impresionante ver cómo lo movía y él no reaccionaba. Daba la sensación de un niño desmayado.

La docente dice: "Quédense tranquilas que siempre es así, se imaginaran que este es T. Yo les recomendaría que se corran porque cuando lo despierte empieza a las patadas, por eso la otra docente se lleva al grupo y yo me quedo sola con él. Si no, todos los días tengo a un damnificado…". No podíamos creer la escena que estábamos viendo. T. abre los ojos, se despierta rápidamente y cumpliendo la "predicción" de la docente empieza a gritar: "Dejame en paz, nadie me deja en paz, mala (otros insultos) bruja, quiero dormir. Y ustedes [a sus compañeros], no me miren más". T empieza a tirar las cosas que ve cerca, se golpea con la mesa y la levanta. La docente intenta agarrarlo, pero la escena es más violenta. Finalmente, la maestra le dice, gritando, que ya subieron todos al comedor, que va a llamar a su mamá. T se para y va con el grupo, que miraba expectante por la ventana de la puerta, paralizados, al igual que nosotras, ante la escena. En ese "No me miren más" que grita T. aparece un indicio para el trabajo.

Luego de la escena se acuerdan encuentros entre la docente y el EOE, más allá del espacio en las reuniones de ciclo. Se realizan reuniones individuales con la docente a lo largo del ciclo lectivo.

Aparece ante mí la pregunta por la mirada. El no mirar de T., y la mirada expectante de sus compañeros de escuela, de los padres de sus compañeros, de la directora, de sus docentes, de diversos actores que han intervenido en la situación (defensoría zonal, equipos privados etc.) ¿Cómo vive T. estas diferentes miradas que parecen desarmarlo y llevarlo a un repliegue subjetivo?

Notas

1 El EOE ofrece a cada Equipo de Conducción de las Instituciones, un espacio a principio para inaugurar el año de trabajo. Se realizan en la sede del EOE.

2 Las escuelas primarias se dividen en Ciclos, Primero (1°, 2° y 3° grado) Segundo (4° y 5° grado) y Tercero (6° y 7° grado) La Coordinadora de un Ciclo es parte del Equipo de Conducción.

Podría pensar en relación al des-velo que produce para la comunidad educativa la irrupción del cuerpo de este niño y las escenas que se dan familiarmente. Algo se torna inquietante y preocupa a la comunidad educativa. Pero también algo de eso inquietante da cuenta de la caída de un velo, que deja a ver aquello que debería mantenerse silenciado. Puedo pensar, como ejemplo, cuando T. se despierta y "rompe todo", y sus compañeros e incluso nosotras quedamos expectantes. En estas escenas que producen horror en la comunidad educativa aparece una mirada de la época, una mirada que también goza.

Tomo los aportes de Brignioni (2005) para pensar en "la mirada". A partir del cuerpo que Freud describe desde los de bordes, fragmentos, zonas erógenas, va detallando al objeto oral, anal y genital. Lacan (2006), en el seminario X, "La angustia", a partir de su experiencia clínica agregará a la mirada y la voz. Tomo sus aportes para pensar cómo lo escópico aparece en la escena de T. Cómo el mirar (o no mirar) y ser mirado, hacerse ver, serán modos de este objeto, y aparecen en la escena educativa. Lacan nos dice que en la mirada enfrentamos la potencia en el otro. Se trata aquí de un espejismo de potencia. Aparece nuevamente lo especular en la situación de T. quien no resiste a esta mirada, y es llevado a un repliegue subjetivo que lo lleva a "cerrar sus ojos, no ver y dormirse…". Tomo los aportes de Miller (2004):

> La educación apunta a incorporar la mirada del Otro de manera que el sujeto mismo se vigile, se controle como si fuera el Otro. Es preciso que el niño incorpore algo del Otro y por excelencia lo que debe incorporar es la mirada del Otro.

En el tercer encuentro con la docente, nos dice: "T. me miró cuando yo no lo estaba mirando, es la primera vez que me pasa eso, después pudo quedarse despierto durante una hora por primera vez". Aquí podríamos pensar cómo la mirada de la docente repliega a T. T. pudo dar en esta escena un paso más, pudo desde lo subjetivo, dejarse atravesar por la mirada de su docente.

Dispositivo implementado y conclusiones a las que arribo.

Construyendo un ENTRE todos. Un dispositivo posible buscando del lado del sujeto.

El dispositivo que se implementó para abordar la situación incluye las siguientes acciones por parte del EOE:

- Encuentros quincenales con la madre del niño. Los mismos se encontraban prefijados en relación a los días y horarios.
- Espacios a demanda e individuales con docentes del grado de T. y de otros grados.
- Espacios a demanda con los miembros del Equipo de Conducción.
- Inclusión del EOE en la reunión quincenal que se realizaba con los docentes del primer ciclo. En dicho encuentro también participaba la coordinadora del mismo, que era la vicedirectora.
- Comparto algunas viñetas que se han dado a lo largo del trabajo realizado, en donde se plasman los indicios del camino a realizar:
- En uno de los encuentros individuales, la docente dice: "Tomé una evaluación y le di la hoja como a todos, porque es un alumno más de mi clase… No hizo nada. Le puse una cara triste enorme y roja. Cuando T. la vio se puso a llorar. Es la primera vez que llora en la escuela, me sentí re mal, fui y lo abracé". Aparece de este modo una sanción que es utilizada en el ámbito escolar y produce un efecto en el niño, ya que apela a su lugar de alumno. Tomo las palabras de Violeta Núñez: "Es importante destacar que del lado educativo se trata de no quedar enganchado en los síntomas que el sujeto presenta... Existen recursos pedagógicos para no caer en esto" (citado en Balbi y Serravalle, 2015). En este encuentro con la docente apareció un indicio de un nuevo lugar para T. ¿Un nuevo lugar de alumno? ¿Cómo hacer lugar a aquello que por inesperado no se lo esperaba en ningún lugar?
- En uno de los encuentros realizados con las docentes del primer ciclo apareció una nueva pista: la maestra del otro segundo grado comenta que lo observó "cazando hormigas" en el patio. Le preguntó al niño sobre esto y resultó que sabía mucho de esta cuestión. La bibliotecaria, ante esto, le ofrece a la docente de su grado un libro de la biblioteca, que es de "bichos extremadamente asquerosos", según lo llamó.
- En la siguiente reunión, su docente comenta cómo implementó la sugerencia de la bibliotecaria en la reunión de ciclo anterior. Relata que un día T. llegó temprano, ya que siempre llega tarde y muy

enojado, y ella lo recibió en la puerta de la escuela, lo acompañó a formar y le ofreció el libro elegido para él, esperando que le interesara… y así fue. La docente quedó impactada con la cara de sorpresa de T. Lo leyeron juntos antes de ir al comedor a tomar el desayuno. Ese día T. no se quedó dormido en toda la mañana, lo hizo a la tarde y cuando estaba con otra maestra. Ese día T. no se enojó en la escuela. Aquí se plasma como serán los contenidos curriculares, la cultura, que quedará allí, en el vértice del triángulo herbertiano, entre el vínculo de la docente y T. Aparece el vínculo educativo como una de las formas de filiación a lo social.

— Este indicio se trabajó en una de las reuniones de ciclo y se acordó ofrecerle a T. un espacio exclusivo con su docente tres veces por semana, durante la primera hora. La propuesta fue construida entre todos, ya que implicaba colaboración de varios actores de la escuela. Desde la portera que lo recibía, a otros maestros, que debían tomar turnos para cubrir a la docente titular de ese segundo grado, pasando por los docentes de inglés y educación física que debían modificar la grilla horaria para que T. no perdiera esas materias, y el personal de cocina, que debía servirle el desayuno en su aula en lugar del comedor.

Es en este espacio, construido con la docente, pero sostenido por todos los miembros de la institución, T. pudo comenzar a mostrar(se), a no dormirse, a dibujar. Luego se fue trabajando en esa reunión de ciclo para ir incorporando nuevos contenidos escolares. El vínculo educativo comenzó a fluir de otro modo.

— Es a partir de ese instante en el cual la docente dio lugar a la palabra, a la escucha del sujeto, que, de modo sustancial y esencial, hace una apuesta. En relación a esta cuestión, quiero tomar una frase de María Zambrano (2003): "Hay acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir". Fue a partir de esa mirada, y del lugar que se le otorgó a T. en la escuela, que comienza a aparecer para el niño una nueva posibilidad subjetiva, que será, como nos enseña el psicoanálisis, efecto del lugar dado desde el Otro. La escuela podrá "encontrar modos de acompañar al sujeto bajo maneras inéditas en su historia" (Brignoni, 2008). Se transita el camino de la resignificación de la situación, en donde se hace visible a T. como enigma. Pareciera que "esta soga" que le brindaron la docente y la institución, permitió a T. comenzar a enlazarse en la trama social. Se abre una nueva posibilidad.

El trabajo realizado intentaba promover la producción de lazos de trabajo entre adultos con un horizonte: impulsar de manera permanente la producción cultural de todos y cada uno de los alumnos de la escuela. Se trata de una apuesta al alojamiento. Se trata de buscar qué es lo que inquieta, convoca y conmueve a cada alumno. Mirar el detalle, encontrar pistas: "El trabajo entre varios es un dispositivo de exploración que tiende a multiplicar y pluralizar oportunidades de creación de un lazo social nuevo para los sujetos" (Zelmanovich y Balbi, 2014).

Considero importante tejer en conjunto, tejer entre varios. Para que nuevos hilados puedan aparecer… Para que nuevos enlaces sean posibles… Para que nuevas experiencias surjan… Para transformar y transformarnos… Para ser interpelados... Para pasar de la respuesta a la pregunta… Del malestar al síntoma… Para hacerle preguntas a ese síntoma, para cernirlo en el campo de trabajo compartido… Para interrogar lo que retorna… Y desde allí poder construir dispositivos institucionales en función de cada situación.

Hoy comparto mi modo de leer la intervención realizada, intentando comprender la lógica del caso. Seguramente esta experiencia me llevará a una nueva aventura, a un nuevo instante de ver, a una situación nueva. Pero el trabajo con el equipo de conducción y docentes de la institución ya estará aceitado de otro modo, y todos tendremos la satisfacción de haber podido realizar un pequeño tejido en donde T quedó entramado.

Referencias Bibliográficas:

Balbi, C., y Zelmanovich, P. (2014). "Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social". Clase 18, Diplomatura de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Cohorte 8. Buenos Aires: FLACSO.

Bleichmar S. (2012). Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.

Brignoni, S. (2008). Reflexiones sobre el tiempo, en NODVS L´Apériodic virtual de la secció Clinica de Barcelona, noviembre de 2008. Recuperado de www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=309&rev=40&pub=1

Brignioni S. (2014). "Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto". Clase 16, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Cohorte 8. FLACSO, Argentina.

Brignoni S. (2015). "Acerca de los cuerpos. El orden simbólico, la educación y los cuerpos de la época". Clase 10, Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. FLACSO, Argentina.

Cueto, Emilia (08/11/2005). Entrevista a Pura Cansina. ElSigma.com. Recuperado de www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-pura-cancina/8708

Kait Graciela, (2015). "Tres registros para leer la estructuración del sujeto: Imaginario, simbólico y real" perteneciente a la Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. Buenos Aires: FLACSO.

Lacan J. (2006). Seminario X La angustia Buenos Aires: Ed. Paidós.

Miller J. (2004). El niño y el saber. Revista el carretel N°11, Rev. de las Diagonales Hispanohablante y Americana. Bilbao: Nueva red cereda.

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Hebe Tizio (Coordinadora). Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa

Moyano S. (2013). "Los contenidos educativos: Bienes culturales y filiación social". Clase 9: Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas- Cohorte 8. Buenos Aires: FLACSO.

Sanabria A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizadora y el discurso universitario. Revista Paradigma, 28(2). Recuperado de www.revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1780/0 }

Terigi, Flavia (2015). "Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo". Clase 6, Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. Buenos Aires: FLACSO.

Zelmanovich, P. (2015). "La constitución del sujeto con un tiempo lógico y discontinuo, en los desfiladeros de las dos operaciones: alineación y separación". Clase 4, Especialización en Psicoanálisis y prácticas socio educativas. Buenos Aires: FLACSO.

Zelmanovich, P. (2015a). "Cernir el malestar. Delinear lo posible. Hacer lugar al acto educativo", Clase 1, Diplomatura de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 8. Buenos Aires, FLACSO.

Zelmanovich, P. (2015b). "Momento de concluir: Formalización de una experiencia en el campo de las prácticas socio-educativas", Clase 12, Especialización de Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 2. Buenos Aires: FLACSO

¿DE QUÉ SE RÍEN?

Verónica Laura Lomberg

Resumen

En este trabajo se intentará abordar la función de coordinación de un Equipo de Orientación Escolar de la Ciudad de Buenos Aires, a partir del relato de una escena de una reunión de equipo. En ella se ponen en juego las tensiones que se presentan en una institución escolar y permite dar da cuenta de la posición de las profesionales que intervienen en ella.

Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) están organizados por distritos escolares. Los integran profesionales de distintas disciplinas, como licenciados/as en Psicología, en Psicopedagogía, y en Trabajo Social. La misión de los equipos es la prevención de problemáticas psicológicas, pedagógicas, y sociales, y la promoción de la salud integral de la comunidad educativa a través de intervenciones orientadoras, de asesoramiento y apoyo, articulando su accionar con otras áreas y/o servicios del sistema educativo, con efectores de los ministerios de Salud, Justicia, Desarrollo Social, etc. Los equipos intervienen en las instituciones de nivel primario e inicial en diversas problemáticas que incluyen situaciones de vulneración de derechos, acompañamiento de las trayectorias escolares de los niños/niñas, orientación a las familias, trabajo con docentes y abordaje institucional.

La coordinación tiene diversas funciones hacia el interior del equipo, y de articulación con otras instancias del Ministerio de Educación, en el contexto del distrito escolar en el que se inserta. La lectura del contexto territorial que tiene permite pensar las instituciones tanto en lo particular como en lo general del distrito escolar. Por otra parte, los EOE, dependen de una Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo, que centraliza la información del trabajo de cada equipo.

La preocupación que abordamos está ubicada en cómo pensar la función de la coordinación, el acompañamiento a las profesionales que integran dicho equipo, y la construcción de las intervenciones al interior de las instituciones educativas. La intención es mostrar y poner en debate las preguntas que guían esa tarea.

Este trabajo se piensa desde el psicoanálisis, como disciplina que permite pensar la función de los profesionales en términos de posición, diferenciando la función de quien la ejerce.

La intervención de la coordinación a partir del relato de las situaciones implica trabajar desde lo que se escucha, con la lectura que hacen las profesionales intervinientes en las instituciones en las que trabajan.

Las preguntas que guían este trabajo son: ¿qué se hace con lo que se escucha? ¿Cómo intervenir de manera que tenga un efecto que marque una diferencia? ¿A qué lugar es convocada la coordinación para responder a la demanda que hacen las profesionales del equipo? ¿De qué modo se puede orientar el malestar que producen algunas situaciones hacia el trabajo educativo? ¿Con qué lógica piensa la intervención la institución, y con cuál la piensa el equipo?

Introducción

La intención de este trabajo es abordar la función de Coordinación de un Equipo de Orientación de la Ciudad de Buenos Aires. Puntualmente, el interés está puesto en profundizar en cómo pensar el trabajo con otros al interior de un equipo en lo que se refiere a acompañar a las profesionales en la construcción de las estrategias de intervención en las instituciones educativas.

Los Equipos de Orientación de la Ciudad de Buenos Aires cuentan con un coordinador por equipo en su estructura administrativa, pero, actualmente, no todos cuentan con uno. Se trabaja por distrito escolar, en los niveles primario e inicial, con profesionales de diversas disciplinas: psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales. La tarea de los equipos está pensada en varios ejes, que tienen que ver con la prevención de conflictos, abordaje de situaciones de vulneración de derechos, acompañamiento de la trayectoria escolar de los alumnos, trabajo con familias. Fundamentalmente, el trabajo se realiza con los docentes en las instituciones escolares, intentando generar condiciones para que los niños transiten su escolaridad de la mejor forma posible en términos pedagógicos, y de construcción de subjetividad.

La función de los coordinadores no está definida, en principio, porque no están aún regularizados los cargos,

y, por lo tanto, no todos los EOE tienen coordinación. Por eso es tan complejo construir ese rol. Cada equipo construye su propia modalidad de abordaje, con las particularidades y las singularidades de sus integrantes, las características del distrito en el que se incluye, el contexto de las instituciones.

Con estas particularidades, intentaremos poner en debate esta función.

Desarrollo: una escena

Viernes por la mañana. Reunión de equipo semanal. Todas van llegando. Al inicio de la reunión se arma un temario y son C. y L. las que piden hablar de una situación para compartir con el resto del equipo. Quieren compartirlo porque les sorprendió lo ocurrido. Empiezan relatando una situación a partir de la última visita que realizaron a la escuela: "¡Les queremos contar algo que pasó en la escuela! ¡Terrible!".

Las reuniones de equipo son un espacio de trabajo semanal que se sostiene en todas las integrantes del equipo y es valorado por ellas. Este EOE tiene una modalidad de trabajo en "mini equipos", que concurren de a dos a todas las instituciones escolares del distrito. Los días de reunión se abordan situaciones puntuales, se piensan estrategias de trabajo, se evalúan las intervenciones, y se organiza la tarea semanal, entre otras acciones. El espacio de la reunión de equipo está pensado desde la coordinación para problematizar situaciones.

La directora, A., les había pedido por teléfono esa semana que se acercaran lo más pronto posible para conversar sobre una situación que le preocupaba mucho. Cuando concurren a la escuela, A. las recibe en la dirección y un poco alarmada les relata que desde hace varias semanas encuentra los baños rotos en el primer piso. El baño de varones. En esta última semana, encuentra una nota manuscrita, que decía que si quería dejar de encontrar los baños rotos tenía que dejar en uno de los baños de varones cierta cantidad de dinero; que no se lo contara a nadie, y que, si lo hacía, iba a empezar a "haber muertos".

A. explica que con la docente de séptimo grado estuvieron revisando algunos trabajos escritos de los alumnos, y consideran que ya saben de quién es la letra de la nota. Parecía que lo más importante para la escuela era encontrar al "culpable" de los hechos, para actuar sobre eso.

La directora, por sugerencia de la supervisora, estaba pensando convocar a la familia de los niños para abordar la situación. La idea era que la familia tome parte en la responsabilización de la situación y actuar desde lo punitivo y ejemplificador, también, para el resto del grupo. Al abordar la situación desde la culpabilización, se centra la responsabilidad en el sujeto. La directora, en este caso, toma la posición de enjuiciar una conducta. ¿Es posible para la escuela abordar la responsabilidad institucional? ¿Qué lugar ocupan estos niños/jóvenes en el grupo, en la escuela?

En la reunión de equipo, cuando C. y L. relatan esta situación, se genera un clima de risa, comentarios graciosos, humor, e incluso comentarios acerca del comportamiento del supuesto autor o autores de dicho suceso. Si bien el humor suele ser algo que atraviesa bastante algunos momentos de la reunión de equipo, esta situación, en particular, resultaba incómoda. Algunas veces el humor sirve para tramitar algo del malestar que generan algunas situaciones que se vivencian en las instituciones escolares.

Fue muy complejo volver al espacio de la reunión de trabajo para poder pensar las intervenciones en esa escuela. De todas formas, la intención de abordar la problemática estaba personalizada en la coordinadora, y no en las profesionales que narran la situación.

¿De qué se ríen?

Hebe Tizio (2013) plantea que "la posición de los agentes sociales no es ajena a la interpretación que hacen de la situación en la que les toca intervenir, y que, de la actitud que adoptan se derivan modos de operar". Sin duda, la situación vivida en la institución produce un profundo malestar en las profesionales, y genera en su relato la necesidad de tramitarlo de determinada manera.

Algunas consideraciones:

Sería posible para la coordinación del equipo, a partir de conocer la institución, tener una lectura de la problemática institucional; pensar una posible estrategia de intervención.

Surge la siguiente pregunta: ¿cómo generar en las profesionales del equipo su propia lectura? ¿Cómo interrogar de modo que surjan preguntas en ellas que posibiliten pensar las intervenciones? ¿Cómo generar una pregunta que

tenga efecto de intervención?

Las preguntas que guían este trabajo son ¿qué se hace con lo que se escucha?, ¿a qué lugar es convocada la coordinación a partir de este relato?, ¿cuál es la posición en la que se ubica quien demanda y —también— desde dónde se responde? ¿Qué significa pensar la posición de los profesionales?

Podemos tomar el texto de la rotación de los cuatro discursos, trabajados por Lacan, que, si bien es para pensar la situación analítica, nos puede servir para pensar la función de la coordinación. El discurso es un modo de mostrar el vínculo con el otro. Un discurso busca siempre hacer lazo social. Los discursos, para Lacan, son cuatro: el discurso del amo, el discurso universitario, el discurso de la histeria y el discurso del analista.

El discurso universitario ubica a la coordinación en un lugar de saber (cómo debe actuar el equipo, cómo pensar las intervenciones, a qué actores convocar), y deja a los profesionales que intervienen en la escuela desposeídos de saber. Deben hacer lo que dice la coordinadora.

La rotación requiere de un pasaje por el discurso del analista, que produce un lazo de transferencia cuya función es construir un vínculo entre los profesionales que intervienen en las instituciones educativas. Algo del deseo de saber se pone en juego en ese vínculo. Este discurso busca causar el deseo del Otro, instaurar un vínculo que genere un efecto determinado.

El analista, como causa de deseo, interroga al sujeto como tal, haciéndolo producir su propia marca de singularidad.

Es importante considerar la cuestión de la transferencia que se pone en juego en el vínculo entre las integrantes del equipo y la coordinación. La transferencia es una condición necesaria para el trabajo educativo, no solo con los alumnos sino también con y entre los profesionales. "El vínculo educativo no funciona si no hay transferencia", dice Hebe Tizio (2003). Ese lazo de transferencia es un lazo necesario. Vincula de una determinada manera a los sujetos.

Entonces, podemos pensar que lo que se intenta generar en las integrantes del equipo es su propia singularidad, en términos de su propia lectura de la situación, de las posibles intervenciones, de su propio pensamiento.

Conclusiones

Pensar la función de la coordinación en términos de posición. Construir y sostener el vínculo entre las profesionales del equipo y la coordinación de modo tal que se pueda generar una intervención a favor de producir interrogantes.

Referencias Bibliográficas:

Kiel, L. (2013). "Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social".
Clase 1, Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio - Educativas. Cohorte 7. FLACSO, Argentina

Pereira, M. (2013). "La impostura del maestro", Clase 12, Diplomatura superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Cohorte 7. FLACSO, Argentina.

Tizio, H. (2013). "Algunos elementos de reflexión para los Profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del Psicoanálisis", Clase 18, Diplomatura superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Cohorte 7. FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, P. (2013). "Leer el lazo en la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo", Clase 8, Diplomatura superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio Educativas. Cohorte 7. FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, P. (2013). "El vínculo educativo bajo transferencia", Clase 13, Diplomatura superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio - Educativas. Cohorte 7. Flacso, Argentina.

DEMANDA POR AQUÍ, DEMANDA POR ALLÁ. ¿LA DEMANDA DONDE ESTA?

Mirta Ester Santos, Gladys Rosana Suquía.

Resumen

En la provincia de La Pampa, los equipos de Orientación y Apoyo a las escuelas, se denominan Equipos de Apoyo a la Inclusión. El Centro de Apoyo Escolar (CAE) es el equipo que intervine en la modalidad común de los niveles Inicial y Primario. Estos equipos se enmarcan en la Ley Nacional de Educación N°26.206, la Ley de Educación Provincial N° 2.511, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 155/1, 188/12 (Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente), 174/12 y demás normativas nacionales y provinciales. Desde allí se establece la función de los equipos técnicos focalizando la tarea, esencialmente, en los ejes de enseñanza, aprendizaje y convivencia escolar. La finalidad de los equipos es propiciar condiciones y desarrollar dispositivos de organización pedagógica que favorezcan un abordaje integral de los alumnos para lograr una mejoría en las condiciones de inclusión. Los equipos están conformados por profesionales de distintas disciplinas.

Ahora bien, nos preguntamos, ¿las demandas actuales hacia los equipos responden a este fin o están atravesadas por los emergentes que surgen en las instituciones? ¿Las demandas son individuales o de grupos en general? ¿Refieren a situaciones pedagógicas concretas? ¿Cuáles? ¿Las demandas son de los actores involucrados o de otros agentes del Ministerio de Educación o de otros ministerios, como Salud o Justicia?

Estas demandas generan desafíos hacia el interior de los equipos, que consideran las respuestas según los tiempos, prioridades, necesidades y urgencias, y también de los perfiles profesionales, la experiencia y formación de cada técnico para acompañar a las instituciones ante esos emergentes. Todo esto transforma nuestra intervención en un trabajo en conjunto. ¿En conjunto? ¿Como equipo interdisciplinario? ¿Con tiempos reales de encuentro- diálogo-discusión-consenso?

El presente trabajo es la relatoría de la experiencia de la práctica profesional, teniendo en cuenta los límites y potencialidades de los equipos de apoyo en cuanto a las demandas que les realizan en las escuelas donde asisten.

Introducción

Los Equipos de Apoyo a la Inclusión, Centro de Apoyo Escolar (CAE) intervienen en la modalidad común de los niveles Inicial y Primario (la denominación es reciente, vía decreto 1715/2018). Los mismos están conformados por diferentes perfiles técnicos tales como psicopedagoga, maestra recuperadora, fonoaudióloga, trabajadora social y psicóloga.

La resolución N°1606/14, explicita las funciones correspondientes a los cargos existentes en los equipos. Allí se especifican las tareas transversales a todos los miembros y también a cada área técnica tales como:

- contribuir conjuntamente con otros actores institucionales a la inclusión educativa y social a través de la enseñanza y aprendizaje de todos los niños,
- articular acciones y procesos sostenidos en el tiempo, con la intención de actualizar el contexto, las relaciones y los sentidos que todos los sujetos adjudican a su tarea en la escuela mejorando la calidad de su enseñanza;
- participar en la elaboración de intervenciones pedagógicas institucionales analizando de manera integral las situaciones;
- dar seguimiento a situaciones singulares y/o individuales generando estrategias de monitoreo y acompañamiento, etc.

La finalidad de los equipos es propiciar condiciones y desarrollar dispositivos de organización pedagógica que favorezcan un abordaje integral de los alumnos, para promover la inclusión y generar cambios hacia el interior de las instituciones, en los distintos grupos de clase y/o en algunos niños en particular en cuanto a los alcances pedagógicos y/o situaciones emergentes que requieren un abordaje interdisciplinario (violencia intrafamiliar, necesidades básicas insatisfechas, situaciones de salud, etc.).

Colaborar, contribuir, participar, intervenir en y con las instituciones educativas, son los objetivos a cumplimentar para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de los alumnos.

Desarrollo

Los equipos concurrimos a cuatro instituciones educativas tanto de nivel inicial como primario. La asistencia es flexible pero sistemática, con una frecuencia de una o dos veces a la semana. La conformación de los equipos queda a cargo de la jefa y subjefa del Equipo de Apoyo a la Inclusión, teniendo en cuenta los distintos perfiles profesionales en la planta funcional, la cantidad de alumnos por institución, y las características de la población escolar. Los equipos concurren a las escuelas con un cronograma de asistencia construido en el primer mes del ciclo lectivo. Los técnicos cumplen la carga horaria diaria de 4 horas y 15 minutos.

El tema de este trabajo es analizar quién demanda y qué se demanda a los Equipos de Apoyo a la Inclusión. Observamos una brecha entre lo expuesto en la normativa y lo que las instituciones educativas- servicios- ¿Ministerio? esperan como "solución", "respuesta", "intervención". Y cuando decimos "instituciones" nos referimos a los equipos técnicos de la Dirección de Educación Inclusiva, coordinadores de nivel primario, coordinadoras de Educación Especial, de nivel Inicial y de Equipos de apoyo, equipo de gobierno, docentes, docentes especiales, padres, y, en algunos casos, a los alumnos directamente.

Pensar las demandas implica pensar muchas acciones de los profesionales que conformamos los equipos. Entre ellas podemos mencionar: diálogos, observaciones de profesionales de áreas diferentes y de distintos momentos de la jornada escolar, registro, acercamiento, conocimiento, lecturas, evaluaciones, y aproximaciones diagnósticas para nuevamente posibilitar otros diálogos entre los equipos y equipo escolar acerca de situaciones particulares de niños o grupos en general, conocer el contexto social de la población, y analizar el contexto escolar desde las posibilidades de intervenciones concretas.

Pero pensar el trabajo de los equipos implica también una multiplicidad de otras cuestiones: necesidades de diferentes actores escolares involucrados, demandas urgentes, conflictos que inmovilizan o dinamizan la tarea, reclamos —legítimos o no—, normativas, búsquedas de consensos para hacer posible la tarea, burocracia, recursos, flexibilización de tiempos-espacios-recursos, malestar docente y de los profesionales de los equipos que generan discontinuidades e interrupciones a los dispositivos posibles de implementar, etc. Estas cuestiones están casi siempre acompañadas con demandas individuales en un tiempo inmediato y con expectativas sobrevaloradas de cambio y transformación de las trayectorias de los niños frente a las intervenciones posibles y reales de los profesionales.

Ante esto, señalamos la importancia de reformular la demanda, analizando al niño o situación en ese contexto, acercándose como institución y/o agente del Estado; pensando intervenciones posibles y factibles para acompañar esos recorridos tan complejos que irrumpen en las aulas e instituciones. Delimitar la demanda como objeto de trabajo para el equipo, supone una relectura con el equipo de gestión y/o docentes involucrados para realizar un análisis de datos duros, poner un encuadre, definir límites, demarcar lo que compete a cada posición y cada actor, y así ir componiendo la intervención. Esta intervención no puede definirse con una sola acción ni de manera aislada; se deben delimitar tiempos, espacios, relaciones y agentes que participarán de la acción diseñada. Al decir de Silvia Duschatzky y Elina Aguirre (2013): "Des-armando imágenes para dibujar preguntas, des-armando seguridades para abrir experimentaciones, des-armando anécdotas para hallar signos de pensamiento. Des-armando identidades para armar cuerpos colectivos. Des-armando juicios para formular interrogantes".

Este tiempo de reformulación permite revisar el lugar de la demanda desde las escuelas hacia los equipos de orientación, y, a la vez, redefinir el objeto de trabajo alejándonos de viejas perspectivas que tienden a una mirada individualizadora de los problemas, para construir de manera co-responsable intervenciones institucionales e inter-institucionales que reconozcan los recursos y las potencialidades que las escuelas tienen, los caminos que aún no se han transitado y los que ya se probaron pero tienen que reformularse, y así pensar en dispositivos de intervención que apelen a la multiplicidad de voces.

En Santa Rosa, La Pampa, esto se lleva a cabo a través de la construcción de la Propuesta Anual de Trabajo, que construye un listado de situaciones emergentes de cada institución educativa de manera conjunta entre los coordinadores de nivel Primario e Inicial, la coordinadora, y Equipos de Apoyo a la Inclusión. Los debates son muy enriquecedores y se construyen, de manera colectiva y clara, las situaciones escolares que preocupan, para repensar las intervenciones. Las situaciones de este listado son grupales e individuales, y se identifica la problemática emergente para priorizar el rol profesional que intervendrá. Esta propuesta se revisa con una frecuencia trimestral para hacer un análisis de las intervenciones y reverlas.

Por otra parte, la intervención de los equipos variará según quién la origina, que puede ser algún miembro

escolar (coordinadora, equipo de gestión, docentes, padres) o algún otro equipo dependiente del Ministerio de Educación (Dirección de Nivel Inicial y Primaria, Centro de Estimulación y Atención Temprana, Dirección de Educación Inclusiva). A partir de allí se define también un tipo de intervención diferente, y se da continuidad a las intervenciones y/o sugerencias de los demás profesionales, priorizando el seguimiento y acompañamiento del niño en su recorrido escolar. Por otra parte, en ocasiones, los equipos recibimos lineamientos de acciones o intervenciones concretas sin que podamos exponer apreciaciones o miradas en relación a las demandas que realizan "otros".

Las intervenciones se centran en acompañar a las instituciones, con todo lo que sucede en ellas. Desde pensar las prácticas docentes observando las secuencias didácticas y las propuestas de enseñanza que pueden implementarse con todos los niños a partir de diversificar las actividades con estrategias diversas o socializando material didáctico o específico ante alguna situación que lo amerite, hasta diseñar dispositivos de intervención con acciones concretas a desarrollar con alumnos en particular o con grados, o entre grados y/o niveles, tales como brindar espacios de intensificación de saberes o evaluaciones pedagógicas y específicas desde cada una de las áreas.

Ahora bien, el tiempo de encuentro, debate, intercambio de saberes y miradas de los distintos profesionales de los Equipos de Apoyo sobre una situación individual, grupal o institucional son acotados por la "vorágine" de las dinámicas escolares, situación que debemos institucionalizar, con intercambios pautados para consensuar las futuras intervenciones en pos de acompañar la trayectoria escolar del alumno o grupo.

Conclusiones

Así exponemos nuestra tarea en los Equipos de Apoyo a la inclusión en la provincia de La Pampa, intentando acompañar a las instituciones para analizar las emergencias, transformarlas en demandas concretas, y problematizar juntos las miradas sobre la escuela y los niños, para construir de manera conjunta y en co-responsabilidad dispositivos que favorezcan una visión integral e interdisciplinaria de los alumnos, considerando las distintas miradas interdisciplinarias y de los diferentes actores institucionales. Con intervenciones concretas y pautadas en tiempos a partir de la priorización de situaciones a analizar y acompañar. Se trata de una tarea con desafíos y diálogos permanentes que surgen ante las tensiones que se observan en la vida escolar (tales como convivencia, gradualidad, evaluación, acreditación, acuerdos institucionales, trabajo en red), y que definen el sostenimiento en el tiempo, para dar validez a las intervenciones de los equipos de orientación.

Referencias Bibliográficas:

Cantarelli, M. (2005). Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002011.pdf

Dubet, F. (2006). Oficio, rol, y personalidad, y El trabajo y el trabajo sobre los otros. En: El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del estado. Barcelona: Gedisa.

Decreto 1715/2018, Boletín oficial de la provincia de La Pampa N° 3314, Santa Rosa, 15 de junio de 2018. Recuperado de www.lapampa.gob.ar/images/Archivos/BoletinOficial/2018/Bof3314.pdf

Duschatzky S. y Aguirre, E. (2013). "Des-armando escuelas". Buenos Aires: Editorial Paidós.

Resolución N° 1606/14 www.repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/mce-resolucion-2014-1606

Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Desafíos y acciones en la enseñanza de epistemología en la universidad: prácticas en carreras de formación docente y de salud

Liliana Judith Guzmán Muñoz

Resumen

Esta ponencia da cuenta de nuestras prácticas de enseñanza en cursos de Epistemología, respectivos a carreras de formación pedagógica en Educación Especial y de formación en salud en psicomotricidad. Las prácticas de enseñanza en tales cursos de grado fueron implementadas desde el abordaje investigativo e interdisciplinario que realizamos desde el Proyecto CYT "Hermenéutica y Subjetividad", con hipótesis y objetivos aplicados, en cada caso, a la situación y especificidad de la carrera de grado donde se dictan las asignaturas. Exponemos la propuesta pedagógica, los desafíos de conocimiento e interdisciplinariedad, los límites de hecho en las posibilidades coyunturales, y las aventuras del conocimiento propuestas para la lectura de textos, la interpretación de las epistemes en el campo de formación elegido, y su diálogo con el arte como modo de filosofar y comprender inquietudes y saberes de nuestro tiempo.

Introducción

Enseñar epistemología en carreras no filosóficas: un desafío interdisciplinario

En el marco del eje 6 propuesto por el Coloquio, queremos contribuir con un aporte sobre la enseñanza de la epistemología en espacios universitarios de grado, puntualmente en carreras de distinta -y no tan alejada- orientación: el Profesorado de Educación Especial, en la Facultad de Ciencias Humanas, y la Licenciatura y Tecnicatura en Psicomotricidad, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. En efecto, para ambos espacios construimos un dispositivo de enseñanza que aborda los objetivos, sentido e hipótesis del proyecto de investigación desde el que realizamos nuestras prácticas: el proyecto consolidado "Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógico-filosóficos y estético-políticos de educación, comunicación y diferencias" (PROICO CyT período 2018-2021). En el horizonte teórico de lo que Foucault denomina ontología del presente, nos proponemos dar cuenta de la reciente experiencia en el dictado de ambas asignaturas en los espacios referidos, puesto que da cuenta de una primera experiencia realizada recientemente y en la cual queremos crecer con trabajo interdisciplinario.

Desarrollo

1. Sobre la constitución de cursos de epistemología en educación especial y en psicomotricidad

El dictado de Epistemología para la nueva Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas se realiza como extensión de tareas docentes (desde el espacio originario de Filosofía para el Profesorado de Educación Especial) hacia la asignatura Epistemología, del Ciclo de Complementación Curricular para acceder a la Licenciatura (Plan Ord. 012/16). Dicha asignatura es parte del primer cuatrimestre del primer año de la licenciatura, y para la misma se realizaron reuniones previas con la comisión de carreras. En estos encuentros se profundizó la construcción de sentido de la carrera como espacio alguna vez dictado a término años anteriores, y como propuesta epistemológico-disciplinaria de los profesores que querían dar continuidad a su formación con licenciaturas y con la posibilidad ulterior de estudios de posgrado. El diálogo entre docentes, graduados y estudiantes previo a la constitución del plan, fue un espacio de encuentro enriquecedor y problematizador que posibilitó ampliar perspectivas teóricas y de análisis a la hora de construir los programas de las asignaturas. Al menos el programa de Epistemología se construyó atendiendo a las disposiciones curriculares del plan de estudios y a lo discutido con colegas de la comisión de carrera, en su mayoría docentes de Educación Especial, en un encuentro que enriqueció nuestra mirada filosófica-epistemológica de la enseñanza.

Por otra parte, y más recientemente, asistimos a otra posibilidad de enseñanza de la epistemología, en otra carrera, con orientación a las ciencias de la salud: Psicomotricidad. Esta carrera, de formación reciente en la Universidad Nacional de San Luis, y propuesta y dictada en la Facultad de Psicología (FAPSI), solicitó el dictado por servicio del curso Epistemología General al equipo de mi responsabilidad en temas de Filosofía. Previo al comienzo de la carrera, todos los docentes del primer año fuimos convocados por la secretaría académica de la FAPSI a

reuniones de trabajo para un abordaje general del plan de estudios (Ord. 013/16) y una comprensión situada sobre el sentido y alcance de la carrera.

En este sentido, y siendo una primera experiencia del primer año de dictado de la carrera, el debate interdisciplinario sobre el valor formativo en psicomotricidad fue enriquecido con docentes de Psicología, de Biología, de Psicomotricidad, y de las disciplinas de formación general convergentes en este primer año. Este marco posibilitó que el programa del curso Epistemología General fuera construido no solo desde una perspectiva epistemológica ampliada, sino también ser un primer curso de problemas generales del conocimiento en una carrera de formación profesional donde la interdisciplina es, quizás, el motor dinámico de la formación. El curso Epistemología General, se orientó hacia la Licenciatura en Psicomotricidad como también a la Tecnicatura en Psicomotricista.

2. La construcción de programas filosófico-epistemológicos para cursos de grado

La estructura general de las asignaturas Epistemología y Epistemología General fue propuesta desde el marco teórico, las hipótesis y objetivos del proyecto de investigación "Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógico-filosóficos y estético-políticos de educación, comunicación y diferencias" (PROICO CyT, período 2018-2021). En el caso de la Licenciatura en Educación Especial, los contenidos del curso Epistemología se adecuaron a los propósitos del plan de estudios, en consideración a que dicha carrera ya tiene un curso de filosofía (dictado por nosotros) en el segundo año del profesorado. Esto permite ampliar contenidos de problemáticas filosófico-epistemológicas hacia el campo de la educación especial, y en consideración puntual a saberes sobre educación y diferencias. La conformación grupal de este curso varió (en 2017 eran casi 30 alumnos y en 2018, menos de 10), en su mayoría todos tuvieron una relación dinámica, crítica y de disfrute de la materia a partir de traer conocimientos filosóficos previos. Dado que eran todos docentes de instituciones de Educación Especial, las problemáticas áulicas y de conocimiento pudieron ser abordadas de modo más palpable.

En el caso de Licenciatura en Psicomotricidad y Tecnicatura en Psicomotricista, la construcción del curso Epistemología General -para primer año, primer cuatrimestre- se nutrió de una necesaria dialéctica conceptual entre el legado filosófico y los problemas epistemológicos de la filosofía de la ciencia. De este modo se ubicaron contenidos filosófico-epistemológicos pautados por el plan de estudios para la formación de los estudiantes, pero se hizo de ellos una hermenéutica aplicada, en razón de las articulaciones teórico-prácticas plausibles de trabajar en el campo interdisciplinar de la psicomotricidad.

En esta experiencia trabajamos con una matrícula superior a doscientos estudiantes, grupo heterogéneo y etariamente variado, provenientes en su mayoría de diversas disciplinas y formaciones previas, lo cual posibilitó una mayor diversidad de lecturas, de intercambios e interpretaciones y de trabajo con relación a los textos propuestos tanto en espacios teóricos, de trabajos prácticos, y seminarios de lectura, como en las actividades vinculadas al ciclo de cine y filosofía propuesto para el curso.

3. Entre la práctica investigativa y la práctica docente, la episteme y su estudio

Para la construcción de sendos programas de los cursos de epistemología (Licenciatura en Educación Especial) y Epistemología General (Licenciatura en Psicomotricista), se partió como base de los requerimientos de contenidos mínimos pautados por los planes de estudio respectivos de cada carrera, pero tomamos como referencia el paradigma hermenéutico-interpretativo de epistemología ampliada (Esther Díaz) y los ejes principales del proyecto de Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógico-filosóficos y estético-políticos de educación, comunicación y diferencias (PROICO CyT período 2018-2021). De este espacio investigativo pusimos en acción para ambos cursos epistemológicos sus principales hipótesis de trabajo:

- La experiencia de constitución de la subjetividad (en este caso, estudiantes en formación universitaria) se configura en el entramado de dispositivos estético-políticos y en experiencias de sí, de subjetividades constituidas histórica y epocalmente situadas.
- La experiencia de sí tiene sus condiciones de posibilidad en contextos de pluralismo y diferencias, por lo que es preciso una hermenéutica de la alteridad y de la experiencia del arte, de la lectura y de la formación como proceso constitutivo de la subjetividad.

Los objetivos del proyecto que implementamos en ambos cursos epistemológicos fueron:

a) Investigar los modos de constitución de la subjetividad en dispositivos pedagógicos y estético-políticos de educación, comunicación y arte que configuran la subjetividad en la formación universitaria, desde una perspectiva hermenéutica afincada en problemáticas de la filosofía contemporánea.

b) Producir conocimientos acerca de cómo los sujetos de un dispositivo institucional (curso) realizan prácticas de apropiación de su experiencia de sí –en sus enunciados y discursos-, en situaciones y experiencias de formación.

c) Aplicar categorías de análisis de trabajo en campos disciplinares específicos de este proyecto y también de acción académica de los integrantes del equipo de trabajo (epistemología ampliada, en este caso, aplicada a la formación de futuros licenciados de Educación Especial y futuros profesionales en Psicomotricidad).

Sobre estos puntos de partida, de índole investigativa, estructuramos los programas de los cursos epistemológicos en cuatro módulos temáticos o unidades teóricas que abordaron los cuatro modelos paradigmáticos -en general- de la filosofía de la ciencia: el positivismo y neopositivismo, la hermenéutica filosófica y aplicada, los saberes de la crítica, y el modelo de la complejidad. Los paradigmas de filosofía de la ciencia se enfocaron especialmente como caja de herramientas (Foucault) para pensar la formación disciplinaria en Educación Especial y psicomotricidad en estos casos, y las prácticas profesionales, docentes e institucionales futuras. Asimismo, las unidades teóricas se articularon con sus respectivos trabajos prácticos y seminarios de lectura afines a la bibliografía básica sugerida por cada unidad. El final de ambos cursos tomó la forma de trabajo integrador de los temas de seminarios previos y sus respectivos textos de trabajos prácticos.

En todos los cursos e instancias académicas, los integradores de ambos cursos de Epistemología retomaron la misiva filosófica kantiana para pensar la actualidad, como sostiene Foucault; misiva de la Ilustración, entendida como capacidad de pensar por sí mismo y asumir la mayoría de edad para el ejercicio autónomo de la razón. El giro ontológico del presente, diría Foucault, sobre esta segunda Ilustración tuvo connotaciones distintas y abordajes específicos según la carrera: para Educación Especial, la mirada se orientó a la articulación de saberes y prácticas en el horizonte de comprender el campo de la educación especial y en una perspectiva de educación integradora de las diferencias, o pedagogía de las diferencias (Skliar, 2017). En Psicomotricidad, el tratamiento ontológico de la actualidad tuvo que desarrollarse en una articulación intrateórica entre contenidos filosóficos del legado occidental del que la epistemología, como filosofía de la ciencia, es deudora, y en un entrecruzamiento teórico entre saberes y corporalidad, o tradiciones del conocimiento y su mirada de la corporalidad de los sujetos de conocimiento. Esto posibilitó incluso una mayor comprensión de contenidos filosóficos en todas las tradiciones de pensamiento: el helenismo, el platonismo, el dualismo y racionalismo cartesiano, el mecanicismo de Hobbes, y los nuevos abordajes del conocimiento como gay saber desde Nietzsche en adelante.

4. Pensar con el cine, filosofar con el arte

Desde hace varios años, nuestro equipo propone para cada espacio curricular de contenidos filosóficos, de ética o de epistemología, la implementación de un ciclo de cine-filosofía. Este, con apoyo institucional e interinstitucional, articula contenidos conceptuales de los programas de las asignaturas con los filmes propuestos, de manera que sea posible vivenciar y comprender los conceptos desde esa experiencia filosofante del cogitans in corpus que Deleuze (1986) denomina pensamiento moviente.

En uno de los cursos recientes, el ciclo de cine y filosofía se denominó “Entre Edipo, surrealismo y existencia”, y estuvo compuesto por las siguientes películas: Melinda y Melinda (Woody Allen, 2004), Dos Hermanos (D. Burman, 2010), Fai Bei Sogni (M. Bellocchio, 2016), y, Ángel-A (Luc Besson, 2005). A fin de ubicar relaciones posibles entre la teoría filosófica-epistemológica, el cuerpo y la subjetividad, el análisis de películas se realizó mediante la elaboración de guías de actividades específicas y el desarrollo de temas intrínsecos al filme (situación, director, trama, relación de la obra con otras obras, etc.). Se propusieron actividades a resolver por los estudiantes, relacionadas con los seminarios de lectura y trabajos prácticos, orientadas a su formación general y profesional, y que permitieran abordar problemas del programa del curso con temáticas propias del tejido narrativo y contextual de cada filme. La experiencia fue altamente enriquecedora, porque el cine motivaba sus deseos de conocimiento, inquietudes, análisis y preguntas filosóficas sobre los saberes, de modo que pudieron no solo articular con las distintas instancias académicas previstas sino también disfrutar y compartir películas, cortometrajes, documentales y referir a sus problemáticas en las producciones escritas. Mención aparte merece el trabajo integrador final del curso, donde autogestionaron la exposición de los contenidos desarrollados y utilizaron amplia y críticamente los contenidos de filmes del ciclo y de otros filmes que querían compartir con sus compañeros de curso.

5. La episteme como abordaje pedagógico

Los planes de trabajos prácticos propuestos para los cursos de Epistemología consistieron en encuentros semanales a lo largo del cuatrimestre, en los que se abordaron textos filosófico-epistemológicos orientados a la educación y la diversidad, para Educación Especial, y a cuestiones de corporalidad y conocimiento, en el caso de Psicomotricidad. La modalidad de abordaje de los trabajos prácticos fue de corte hermenéutico (Gadamer, 2003), con presentación de los autores y sus obras en su contexto, y con especificaciones textuales para su trabajo grupal. Se abordaron transversalmente los ejes principales de los programas curriculares, especialmente aquellos temas relativos a nociones imprescindibles del campo filosófico-epistemológico, tales como verdad y conocimiento, paradigma, disciplina, saber-poder, figuras epistemológicas, complejidad, y lo relativo a la educación especial y al campo de la psicomotricidad, tales como los atravesamientos de los sujetos actuales en entornos institucionales y dispositivos de subjetivación.

Por otro lado, la apropiación de contenidos también fue realizada a partir de dos seminarios de lectura, que reemplazan la modalidad tradicional de parcial o cuestionarios. Los seminarios de lectura de ambos cursos consistieron en grupos de textos y problematizaciones teórico-prácticas. Cada seminario constó de reuniones grupales, con guía del docente para que los estudiantes aborden los textos: sus curiosidades, dudas, consultas, aportes, debates, para favorecer así la relación textual e intertextual.

La última instancia de trabajo pedagógico es el trabajo integrador, que reúne conocimientos y experiencia de formación, y que consta de la construcción y presentación de una monografía y exposiciones orales sobre los temas abordados grupalmente. Articulando contenidos e instancias de trabajo curricular, esta construcción grupal del integrador permite articular los ejes temáticos del programa en la producción de un texto que implica ejercicio escritural y trazado de articulaciones interdisciplinarias afines a la formación elegida.

Los estudiantes de Educación Especial abordaron ejes de análisis orientados a la educación y la diversidad, y los estudiantes de Psicomotricidad realizaron la I Jornada de Epistemología y Psicomotricidad "Pensar la teoría y la práctica como disciplina reciente en nuestro contexto", con amplia participación, mediante sus exposiciones colectivas.

Conclusiones

El desafío de acompañar carreras de reciente implementación en la Universidad Nacional de San Luis constituyó para nosotros un reto y una puesta en aplicación de nociones teóricas intrínsecas al paradigma hermenéutico desde el cual realizamos nuestras prácticas de investigación. Abordamos este desafío de aplicación hermenéutica con dificultades, pero también con diálogo y encuentro de saberes, para poder interactuar dinámicamente con los dispositivos institucionales de ambas carreras formativas.

Una de las dificultades de esta apuesta de enseñanza de la epistemología radicó en el primer acercamiento a textos filosófico-epistemológicos para estudiantes de carreras no filosóficas, que constituyeron un grupo heterogéneo en formación y experiencias.

Un problema, y no menor, fue también la necesidad de incorporar docentes al equipo, por tratarse de cursos de elevada matrícula (superior a 250 en total) y por tratarse de campos de saberes híbridos y de problematizaciones que ameritan el tratamiento docente con más profesionales de ambas carreras: la de Educación Especial y la de Psicomotricidad. Otra dificultad, sobre todo en Educación Especial, consistió en la fatiga laboral con que los docentes llegan a la clase de la universidad, la que representa para ellos un respiro de conocimiento, pero también un esfuerzo considerable. Sin embargo, en ambas carreras la aproximación a los textos y la experiencia de la lectura realizada subjetiva y grupalmente fue de un alcance intenso y eficaz, puesto que los estudiantes pudieron afrontar las dificultades y asumir el estudio con una actitud de disfrute, de inquietud y de posibilidades de pensar nuestro tiempo y actualidad, buscando saber quién se es y porque cada quien, en cada caso, eligió esta carrera.

En tal sentido, la experiencia de lectura promovió una experiencia de inquietud de sí y de problematización de lo que Foucault denomina "nuestra propia actualidad". Así, enseñar epistemología fue un ejercicio de ontología del presente en el que cada estudiante, y nosotros como equipo de trabajo, nos vimos interpelados y entusiasmados con la transmisión de temas de nuestro legado occidental sobre el conocimiento, y su valor en las carreras de formación pedagógica y de salud.

Referencias Bibliográficas:

Chartier, R. (2006). Escribir las prácticas, Foucault, De Certeau, Marín. Buenos Aires: Manantial.

Deleuze, G. (1986). La Imagen-tiempo, estudios sobre cine. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2009). La hermenéutica del sujeto. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

Gadamer, G. (2004). Verdad y Método. Salamanca: Ed. Sígueme.

Kant, I. (2004). ¿Qué es la ilustración? Madrid. Alianza editorial.

Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: Noveduc.

EL MALESTAR EN LOS EQUIPOS DE TRABAJO: ESE OSCURO OBJETO

Mariela Ana Mozzi

Resumen

Este escrito es un precipitado a partir de mi recorrido de casi diez años de trabajo con una decena de equipos de la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia de Tucumán. Equipos técnicos y de operadores socio-educativos de programas, institutos cerrados que alojan adolescentes transgresores o abandonados, o de abordaje en situación de calle.

Mi función se sostuvo en dos pilares: la capacitación y la supervisión de los equipos. El propósito es hacer un recorrido transversal para pensar una hipótesis de trabajo posible. La experiencia del psicoanálisis en las instituciones nos enseña que en los equipos se reproduce algo del oscuro objeto con el que se trabaja (Ulloa, 1995), sube a escena lo inefable de ese objeto. Fernando Ulloa propone pensar ese malestar bajo el modelo de las neurosis actuales como manifestaciones tóxicas de la libido, que se dan a ver bajo formas silenciosas, como fragmentación, pérdida de vocación y de habilidad creativa. Relajamiento de la misión fundante (institucional) y liberación de un goce mortífero que aparece en impulsividades o apatías (Brignoni, 2010) al interior del equipo.

Ese oscuro objeto es la adolescencia desamparada, desvalimiento subjetivo que redobla el material, y que ubica a la pobreza como expropiación de la subjetividad (Farías, 2005). Precariedad simbólica que dejar a los sujetos desvalidos ante la exigencia pulsional y muestran indicios de la inexistencia del Otro de las funciones simbólico-imaginarias (Zelmanovich, 2014). Esto, según Brignoni (2013), se puede ubicar en los modos pulsionales de la familia —cuya insuficiencia simbólica desregula el goce en los hijos—, los modos de presentación clínica —cuya sintomatización muestra una relación precaria con el inconsciente—, y, por último, la dificultad del sujeto para frenar la pulsión —lo que lo lleva a repetir escenas de goce—.

El dispositivo permitía que suba a escena este desamparo al interior de los mismos. Los equipos daban a ver respuestas trasgresoras, actuaciones ante la provocación adolescente, sensación de abandono por parte de autoridades, precarización laboral, pérdida de entusiasmo en la tarea y consecuente pérdida de sentido. Impotencia nombrada en frases como "¡las cosas son así!" o "estos chicos nunca van a salir de dónde están, ¡no se puede hacer nada!". Fragmentación de los equipos (entre técnicos y operadores), imposibilidad de hacer un abordaje integral con los adolescentes, y desorientación ante los permanentes cambios (¿como los adolescentes?).

El malestar nos muestra lo inefable del objeto y la salida requiere que se instituya un espacio, que, bajo transferencia, permita desplegar el tiempo de comprender, elidido en la respuesta ante la urgencia. Los efectos daban cuenta de una recuperación de la habilidad creativa, un reordenamiento de la tarea y una redistribución del lazo en los equipos; algo del deseo se recuperaba. Momento este que posibilita relanzar la vocación necesaria en el campo de la infancia atravesada por el desamparo.

Introducción

Este escrito podría describirse como un precipitado, que se produce a partir de mi recorrido por distintas experiencias. Un decantado que en su relato transforma lo real de la práctica tamizada por la teoría en una experiencia clínica.

Estas experiencias se remontan a trabajos realizados desde hace más de diez años, de capacitación y supervisión con casi una decena de equipos que pertenecen a la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia de la provincia de Tucumán. Equipos cuyo trabajo refiere a la infancia y a la adolescencia en situación de desamparo. Experiencias con dispositivos, programas de modalidad abierta como los de libertad asistida, institutos cerrados que alojan adolescentes en conflicto con la ley o sin familia, o programas que abordan la situación de calle de niños y jóvenes en nuestra provincia.

Mi función en todos los casos se apoyó en dos pilares: la capacitación y la supervisión de los equipos. En todos los casos, los dispositivos se desplegaron en un escenario grupal que duró entre 4 y 18 meses, con encuentros quincenales o semanales. Los equipos, en general estaban conformados por los técnicos (psicólogos, trabajadores sociales, talleristas y docentes) y operadores socio educativos. Todos ellos eran personal de contacto directo con los adolescentes y sus familias.

Mi propósito con este escrito es hacer un recorrido transversal para pensar una hipótesis de trabajo posible. Aquí quiero hacer una aclaración y un reconocimiento público a estos equipos dedicados al trabajo en el campo social. Es muy alto el compromiso y la vocación que he visto en ellos, y he sido testigo de esfuerzos inmensos en la realización de su tarea, por lo que considero necesaria esta instancia de trabajo con los mismos como un modo de amparar a los profesionales.

Desarrollo

Parto de una primera consideración respecto de la población con la que trabaja la Dirección. Los destinatarios de su accionar son sujetos en condiciones de desamparo y vulnerabilidad, en muchos casos, de extrema crudeza. Son sujetos que en su mayoría han sido desalojados de los ámbitos púbicos como la salud, la educación, la justicia, o les resulta muy difícil circular por ellos, con los consecuentes efectos de desligadura simbólica que produce. Como dice Florencia Farías (2005): "La miseria como expropiación de la subjetividad" (p.1).

Para ubicar las coordenadas del desamparo, tomo los desarrollos de Susana Brignoni (2010) quien propone pensar el concepto distinguiendo un desamparo social y otro subjetivo. El desamparo social, nos dice, "se diagnostica con lo evidente, como ausentismo escolar, no hay visitas al médico, hay señales en el cuerpo de malos tratos, etc." (p.7) Este tipo de desamparo denuncia la inexistencia del Otro de los cuidados materiales, no solo pensado en el ámbito familiar sino también encarnado en diversas figuras, que incluyen al Estado y sus representantes, entre los cuales ubicamos a diferentes agentes institucionales como maestros y otros profesionales (Zelmanovich, 2014)

En cambio, el desamparo subjetivo "no es evidente, no se descubre mirando" (Bringoni, 2010, p.7), sino que es un estado con que nace el niño, precariedad biológica que necesita de la presencia del Otro para su cuidado. Ese cuidado no solo es físico, sino que remite también a todo un bagaje simbólico que lo inscribe en la cultura. El Otro debe alojar al niño en su deseo y darle un lugar. Tanto la ausencia como el exceso del Otro producen desamparo subjetivo, como en el caso de abuso sexual. Las condiciones de desamparo simbólico producen efectos en la subjetividad, cuya principal cualidad es la de dejar a los sujetos desvalidos ante la exigencia pulsional, generando efectos de desborde. Indicios que llevan a identificar la inexistencia del Otro de las funciones simbólico-imaginarias (Zelmanovich, 2014).

Brignoni clasifica esta fragilidad en relación a tres cuestiones:

1. La precariedad simbólica en la familia entendida como la ausencia de regulación del goce que apunta directamente sobre los hijos.

2. La precariedad en la clínica, que se presenta en sus pasajes al acto, que revelan la dificultad de los sujetos para sintomatizar y una relación precaria con el inconsciente.

3. La precariedad del sujeto frente a la pulsión: el sujeto no puede frenar la pulsión que lo lleva, por la vía del síntoma, a repetir algunas escenas de goce (2013, p.5).

Podemos decir que la fragilidad simbólica habla de la imposibilidad de alojar en el deseo del Otro, aquel deseo que permite construir un proyecto de vida, que inscribe al niño en una genealogía, le permite anudarse a la cultura y ser depositarios de los ideales que pone en juego ese deseo. Pero no puede ser cualquier Otro, es necesario un deseo que no sea anónimo, es necesario que se pongan en juego nombres, e historias (Lejbowicz, 2010). Es lo simbólico, lo que organiza la trama de las generaciones ligando historias, armando el lugar en el mundo al que el sujeto adviene. Lo simbólico organiza los modos de vivir, de disfrutar, los modos de producir, de enfermar, de morir.

Estas condiciones nos confrontan con sujetos que presentan su padecimiento no desde un síntoma clásico, sino con un goce silencioso, desconectado de toda suposición de saber (dificultando la trasferencia) y con cierta posición de rechazo al inconsciente. Arrasados por situaciones traumáticas, su respuesta ante la angustia suele presentarse más del lado del acting out o del pasaje al acto, como forma desesperada de hacerse un lugar en el Otro. Pueden pensarse como llamados al Otro para que ayude a regular el exceso pulsional en juego (función de la Ley) y declare qué lugar tiene en su deseo.

La población a la que me refiero es una población altamente institucionalizada o intervenida por organismos del Estado, cuya vida ha sido tutelada desde distintos dispositivos. Aun con los avances que a mucho costo se han introducido a partir del cambio del Paradigma Tutelar por el Paradigma de Derecho, es constatable que la demanda de la población desamparada, y muchas veces la respuesta del Otro, sea la tutela. Brignoni le llama usuario y hace un paralelismo con el concepto de minoridad, dice: "el usuario es en cierta medida un menor de por vida, es decir,

alguien a quien se considera incapaz de ordenar su existencia si no es bajo una forma tutelada" (2010, p. 7). Me pregunto: ¿es este pedido un modo de garantizar un lugar en el Otro? ¿Es la respuesta tutelada suficiente para suplir la ausencia de deseo del Otro? Por ahora dejo abiertas estas preguntas.

Lo particular de estas experiencias que menciono es que son dispositivos que abordan la adolescencia desamparada. Parto de la hipótesis de que las problemáticas en la adolescencia podrían definirse como síntomas del lazo social (Brignoni, 2012; Tizio, 2010), en tanto implican una dificultad en el lazo entre los jóvenes y el Otro, y muestran lo que no marcha en ese lazo. Está claro que la relación del adolescente con el mundo adulto siempre implica una cierta tensión, una oscilación entre reconocerlo y buscarlo como un lugar de referencia y una necesidad de separación que tiende a rechazar el encuentro con el adulto.

Esto nos habla de una conmoción: la pubertad conmueve la estructura. A partir de ese punto pensamos a la adolescencia, siguiendo a Tizio (2008) y a Stevens (2001), como el modo en que se sintomatiza la pubertad. Entonces, la adolescencia es un momento donde el sujeto se enfrenta con una falta de saber sobre la sexualidad, allí donde lo real del cuerpo irrumpe. Saber que se buscaría en referencia a la Cultura, pero que resulta insuficiente, y, ante esta situación, la presencia del adulto es fundamental, como un sostén, como un límite, un tope a la pulsión. El desfallecimiento de esta función lleva al adolescente a desligarse del orden simbólico y lo lleva a diferentes extravíos: violencia, abuso de sustancia, autolesiones, actos delictivos, etc.

Mi propuesta con este escrito es ubicar algunas coordenadas sobre lo que se nos demanda a los profesionales, y nuestra respuesta. ¿Cómo alojar el desamparo? El recorrido de estas experiencias muestra que los modos de respuesta suelen ser sintomáticos.

Ante la urgencia de alojar y el encargo social de incluir, la actuación y la inhibición son las formas en que lo inefable de esa realidad y de ese objeto con el que se trabaja se nos presenta. La actuación y la inhibición se manifiestan tanto en la impotencia y la imposibilidad bajo sus dos formas lógicas que son "no sé qué hacer con esto" y "¡no se puede hacer nada con estos chicos!". Respuestas que pasan del instante de ver a momento de concluir sin recorrer el tiempo de comprender, y que suelen dejar a los equipos sin recursos.

Una hipótesis de trabajo que tomo del campo institucional de la mano de Fernando Ulloa resulta orientadora. Nos dice: "la comunidad de una institución dramatiza, en el sentido de reproducción especular, no solamente las características de ese oscuro objeto del trabajo que es una institución, sino las características del trabajo que se hace con ese oscuro objeto" (1995, p. 90). Las instituciones y dispositivos que menciono orientan su trabajo en hacer de los adolescentes educables, curables y gobernables, y cuyo resultado es siempre imposible.

Esta es una hipótesis de trabajo que resulta un faro para operar, y que constato en cada nuevo escenario institucional. Sabemos que el objeto es siempre inaccesible, opaco y que hay siempre un real que ahí se presenta como inefable. Sostenemos que algo de la problemática y del campo instituciones sube a escena en el equipo, y que eso bajo condiciones de transferencia puede ser una puerta de entrada para su sintomatización. Un intento de bordear ese oscuro objeto se presenta en acto a falta de palabra que pueda nombrarlo todo ¿Cómo pensar esta opacidad precisamente con una población donde los sujetos presentan precariedad simbólica?

Podría dar muchos ejemplos, pero ubico aquellos que hacen a lo inefable de la adolescencia desamparada. Los equipos daban a ver respuestas trasgresoras, actuaciones ante la provocación adolescente que los desalojaban de su función; sensación de abandono y desvalimiento de operadores y equipos por parte de autoridades, precarización laboral, burocratización del trabajo, pérdida de entusiasmo en la tarea y la consecuente pérdida de sentido. Se derriba la lógica del futuro sosteniendo el destino como certeza, nombrada en la frase "¡las cosas son así!" o "estos chicos nunca van a salir de dónde están, ¡no se puede hacer nada!". Un malestar muy recurrente era la fragmentación de los equipos (entre técnicos y operadores), y la imposibilidad de hacer un abordaje integral con los adolescentes, que siempre están en constante cambio, lo que desorienta su acción (¿como los adolescentes?). Se pierde la vocación con la que ingresaron y el deseo se desvanece, reproduciendo nuevamente el desalojo o el desamparo en los profesionales, nombrado en reclamos hacia el Ministerio.

Claro que cada equipo presenta singularidades muy ligadas a lo específico de su tarea. Para dar un ejemplo, el equipo del programa para adolescentes en situación de calle nombraba como malestar la desvinculación entre los operadores de calle y los técnicos que funcionaban en otro espacio institucional. Esto claramente escenificaba el modo de relación entre las familias y los adolescentes en situación de calle. Operadores de institutos para adolescentes en conflicto con la ley que vivencian su trabajo como un encierro y reproducen entre ellos una lógica carcelaria, o profesionales permanentemente cuestionados por su tarea desde el poder judicial, por no cuidar o

controlar a los adolescentes que huyen de los institutos, al igual que las familias de los adolescentes con los que trabajan. Estos son algunos indicios de lo que se da a ver en el escenario institucional y al interior de los equipos.

Lejos de pensar que esto es un error o un desvío que hay que eliminar, sostengo que estos síntomas son orientadores de lectura que nos acercan al conocimiento sobre el objeto con el que trabajamos. Es una vía de acceso a un saber sobre la opacidad del objeto.

Ulloa propone leer estos síntomas a partir de la teorización freudiana de neurosis actuales, en tanto manifestaciones de los efectos tóxicos de la economía libidinal, sin tramitación psíquica y determinadas por las condiciones actuales de los sujetos. Esto que se presenta a nivel de los comportamientos y no del saber y el pensamiento, no es vivido como síntoma sino más bien como un modo de ser o de funcionar. Ulloa (1995) propone nominarla "síndrome de violentación institucional o cultura de la mortificación". Dirá: "Las personas que conviven con esta violentación verán afectadas notablemente la modalidad y el sentido de su trabajo: empieza por perder funcionalidad vocacional (…) Este perderá eficacia responsable y, sobre todos, habilidad creativa" (Ulloa, 1991, p. 247).

Los síntomas se presentan en los equipos obstaculizando el cumplimiento del objetivo institucional, tal como plantea Alicia Álvarez (2006): "el relajamiento del mandato institucional ligado al olvido de la misión fundante de la institución, se muestra en las consecuencias previsibles de pérdida de energía y de eficacia en el logro de sus objetivos" (p. 42). También en la liberación de un goce mortífero que desencadena actos violentos y segregación, como afirma Hebe Tizio (2003).

¿Cómo salir de ese atolladero? Si seguimos la lógica del psicoanálisis, se sale por la vía del saber. Construcción de inteligencia dirá Ulloa, producción de un saber sobre lo que ahí acontece.

Sostiene Susana Brignoni (2013) en relación al trabajo con adolescentes tutelados, que estos tienen dos opciones en las instituciones: repetir la escena que los ha llevado allí, es decir convocar con su posición esa escena en otro escenario o hacer un trabajo subjetivo que les permita salir de la misma. Dice:

> En la medida que abrimos espacios para dar lugar a la sistematización damos lugar también a los modos particulares de goce de los sujetos que atendemos bajo la premisa de que ello hará posibles nuevas conexiones que los separen del desamparo estructural del que partían (p.6).

Yo agregaría que esa sistematización debe operar también en los equipos de profesionales.

Muy grato ha sido para mí descubrir respuestas novedosas, que recuperaban la capacidad creativa de los equipos como efecto de sostener el espacio de supervisión y la tramitación de lo real de la experiencia al hilvanarlos con conceptos teóricos que ayudaron a leer las escenas de otro modo. Este movimiento disminuye la impotencia y la modalidad de trabajo ligada más al control social, al desplazarla hacia objetivos socio-educativos que siempre aparecían imposibilitados.

Entre los efectos observados estuvo la redistribución de los modos de funcionamiento entre los equipos, se tornaban más articulados, y se pudieron sostener reuniones de trabajo para pensar los casos, el reacondicionamiento de los espacios institucionales, nuevos proyectos que se ejecutaban; en algunos casos se produjeron traslados a otros equipos. Pero, fundamentalmente dos operaciones eran necesarias: reducir las expectativas y las exigencias, a veces superyoicas, de los profesionales para no desear lo imposible: NO desear salvar al niño o adolescente a su cargo. Muchas veces parecía que la única solución posible era "adoptar" a estos jóvenes.

Desarmar la suposición de que es posible suplir la ausencia de deseo del Otro en los sujetos desamparados es un trabajo necesario para encontrar lo posible. Esto da pie a la segunda operación, y es recuperar la capacidad creativa y deseante de los profesionales.

Conclusiones

Los efectos del trabajo dieron cuenta de una recuperación de la habilidad creativa, un reencauzamiento con la tarea y la misión institucional, y una redistribución de la dinámica vincular en los equipos; algo del deseo se recuperaba.

La riqueza que para mí significaron estas experiencias, y la lectura de los efectos que iban surgiendo a partir de sostener la capacitación y supervisión, me permiten afirmar, por un lado, que el malestar en los equipos nos

muestra lo inefable del objeto con el que trabaja, y que la posibilidad de operar en este campo requiere que se instituya un espacio que permita desplegar el tiempo de comprender, muchas veces elidido en la respuesta ante la urgencia. Este momento posibilita subjetivar el malestar en los equipos y relanzar la vocación necesaria en el campo de la infancia atravesada por el desamparo.

Referencias Bibliográficas:

Álvarez A. (2006). La teoría de los discursos en la obra de Jacques Lacan. Buenos Aires: Letra Viva.

Brignoni, S. (2010). "Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto", Clase Nº 19, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. 1era cohorte. FLACSO, Argentina.

Brignoni, S. (2012). Pensar las adolescencias. Laboratorio de Educación Social. Barcelona: Editorial UOC.

Brignoni, S. (1 de junio de 2013). Acerca del desamparo subjetivo y social en la infancia y la adolescencia. Interabide Garaikidegunea Asociación Educativa. Recuperado de www.interabide.wordpress.com/

Farías, Florencia (2005). El psicoanalista ante el desamparo social. En Actas XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en www.aacademica.org/000-051/354.pdf

Lejbowicz, J. (2010). Generaciones, nombres y lazos: la trama de lo colectivo. En Revista L' Interrognat N° 10. pp.30-32.

Stevens, A. (2001). Los nuevos síntomas en la adolescencia. Revista Lazos Nº4. Recuperado de www.nel-mexico.org/articulos/seccion/textosonline/subseccion/Sintomas-del-siglo-XXI/757/Nuevos-sntomas-en-la-adolescencia

Tizio, H. (2008). El enigma de la adolescencia. En Recalde, M. (Comp.). Púberes y adolescentes. Lecturas lacanianas. Buenos Aires: Grama.

Tizio, H. (2010). "Sobre la posición y el trabajo de los profesionales. El encargo social y los modos de afrontarlo. Dispositivos de trabajo", Clase 13. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO, Argentina.

Ulloa, F. (1991). La clínica psicoanalítica en el abordaje de la Institución Hospitalaria. En Serie: Psicología Institucional y Comunitaria. Cooperadora Escuela Superior de Psicología, UNT, Tucumán.

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

Zelmanovich, P. (2014). "La constitución del sujeto en dos tiempos: niñez y pubertad. Sus avatares en las adolescencias". Clase 4, Seminario I, Especialización en Ciencias Sociales, mención en Psicoanálisis y Practicas Socio-educativas. 1era cohorte. Mimeo. FLACSO, Argentina.

Enlazando miradas

Irene Gabriela Shliapochnik, Manuela Agustina Sosa

Resumen

El presente trabajo describe un abordaje interdisciplinario posible en un jardín maternal y de infantes, entrecruzando y articulando miradas y reflexiones, entre pediatría y psicoanálisis. La tarea de este equipo de dos miembros, pone el foco en niñxs que provocan y convocan a ser observados por su conducta, actitudes, o bien porque se enferman recurrentemente.

En lo cotidiano vemos núcleos familiares atravesados por diversas crisis, como la destitución parental, cuyo rasgo distintivo es la dificultad para ocupar el lugar de padres, en el sentido de la asimetría que es clave para educar y marcar los límites que permitan al niñx la necesaria frustración que le permita rearmarse y lograr su autonomía desde un lugar parental de amor genuino.

Familias y el equipo de salud se juntan para pensar cómo destrabar y habilitar a esx niñx, para que pueda salir de la posición que lo sujeta, a partir de esa "nueva mirada".

Desarrollo

Conformamos un equipo de salud integrado por una psicóloga y una pediatra, en un jardín de infantes dependiente de un ministerio nacional. Antes de la llegada de la Lic. Sosa, hubo una psicopedagoga con quien se trabajaba en algunos casos, pero sin una mirada en común, como "en parcelas". Pensamos, creemos, que es fundamental conformar equipos interdisciplinarios, porque en ellos se tienen diferentes miradas y propuestas para abordar las problemáticas. A partir de esta interacción en equipo observamos mejores resultados, mayor escucha y apertura por parte de lxs adultxs cuidadores.

El objetivo de este trabajo es transmitir nuestro quehacer cotidiano, aportando una mirada que enlace medicina y psicoanálisis.

La institución donde nos desempeñamos es del tipo jardín laboral, donde algunos de los cuidadores primarios, o ambos, trabajan en el edificio o en dependencias aledañas.

El abordaje de un equipo de salud para Educación Inicial en una institución con familias con niñxs de diferentes edades (0 a 4 años) es complejo por varios motivos. El nivel inicial es el primer escalón en la vida educativa formal, y, generalmente, no es visto como un espacio educativo sino como un lugar donde se prodigan cuidados básicos (higiene, alimentación, trato afectuoso, etc.) mientras la familia trabaja.

Circula aún la denominación "guardería" (espacio donde se recibe a niñxs menores de 5 años, pero no necesariamente agrupados por edad cronológica), que remite simbólicamente a un lugar donde se guarda algo preciado por un tiempo; pero esta denominación lo distancia del concepto de institución escolar propiamente dicha.

La presencia de un equipo de salud supone que existe la necesidad de cubrir emergencias del tipo "guardia 24 horas", y no parece implicar que la tarea pueda complejizarse, por ejemplo, con la observación en contexto del desarrollo evolutivo de niñxs. Si le sumamos un/a efector/a de salud mental, esto significa que pueden aparecer problemas, "trastornos" en lxs niñxs (de conducta y/o aprendizaje, como mínimo). Y aquí volvemos a la pregunta que sobrevuela a las familias: ¿el jardín ya es una escuela? Se presenta entonces una problemática no pensada ni imaginada por lxs adultxs cuidadores, pues existe la posibilidad de que estas criaturas presenten "algo" preocupante (esto también es para connotar; a priori aparece un "problema", lo cual es visto como algo complejo y a lo que se le teme, sin saber de qué se trata).

Cuando efectivamente la dificultad en el desarrollo se hace evidente, es difícil "llegar" a las familias; que aparezca la disposición para escuchar, para aceptar lo que exponen quienes están trabajando con ellas; ponerse al servicio de esa criatura que está demandando otra mirada, lo que, a su vez, implica para ese grupo familiar "exponerse" a la mirada del equipo (que en otras instituciones se llama Gabinete Orientación Escolar), que muchas veces resuelve rotulando, excluyendo, discriminando. Hay que tener en cuenta que culturalmente, la familia y lo privado ocupan el lugar de lo propio, lo que no se toca, y cualquier señalamiento interfiere con lo "sagrado".

El trabajo del equipo de salud en jardines también es con el personal docente y directivo. Se complejiza y problematiza aún más el trabajo, pues muchas veces no se observa lo mismo. Pero, lejos de convertirse en un desafío, esto se transforma en "discusión" sobre lo que ven algunxs, y otros NO ven. En esta mirada, contrariada y tironeada, la familia se coloca aliándose al lugar donde no se observa un problema en su hijx, en el sentido de lo "patológico". Es claro que esto no ayuda: invisibiliza y dilata los tiempos de atención, evolución diagnóstica y estrategias terapéuticas.

Sabemos que siempre habrá situaciones problemáticas entre padres e hijos. En la actualidad, se empiezan a manifestar, a expresar pensamientos, conflictos, temáticas, cuestionamientos, deseos que antes se ocultaban para no ser juzgados o para estar "dentro de la norma". Ahora los "trapitos sucios" ya no se lavan solo en casa, sino que los escuchamos todos los días en la calle, los leemos o miramos fotos en las redes sociales. Las series y películas plantean escenarios reales de lo que está ocurriendo, y muestran lo que no se quiere ver. Asistimos a un cambio de paradigma que permite la circulación y el intercambio de tópicos como diversidad, inclusión, integración, ESI, entre otros.

Sin embargo, en la sociedad de la tecnología, la información y el conocimiento, nos encontramos con niñxs más solos, a los que no se los mira, no se los "baña de palabras", y esto provoca mayor desamparo, que es encubierto por una sobreprotección. Y si lo analizamos más en profundidad, escuchamos con mucha frecuencia esto mismo en el discurso del personal docente y directivo, lo que hace que se dilaten las reuniones con las familias, y no se planteen las problemáticas que se observan en la institución.

Estas reacciones funcionan como mecanismos defensivos para ocultar/negar esta realidad, para silenciar algunas escenas de su propia historia que repercuten en la vida del niñx; para no angustiarse frente al sufrimiento del menor; para no sentirse "malos padres", para no sentir la impotencia que genera que su hijx no cumpla con las expectativas que tiene la institución y también la familia (la cultura como mandato).

Luciano Lutereau (2018) plantea que en la actualidad se observa una "destitución parental": padres a los cuales les cuesta ser padres. Los trastornos, comportamientos o síntomas que presentan lxs niñxs son reactivos a la función de sostén, de contención, marco amoroso y cotidiano.

Desde la perspectiva de la sobreprotección, lxs niñxs no muestran autonomía para tareas simples acordes a su edad, por lo que se frustran, se enojan con mucha facilidad cuando no se plantean actividades de su interés; terminan imponiendo a sus padres lo que quieren y estos cumplen sin contradecir. Pero, a su vez, esto provoca quejas: "no podemos ver la televisión, siempre hay dibujitos". "Comemos lo que quiere, porque no le gustan las comidas que hacemos". "Siempre quiere dormir en nuestra cama".

En relación al desamparo, se observan niñxs que están muy solos, jugando con pantallas electrónicas para que estén tranquilos, o bien compartiendo con los padres juegos en la Play. Mientras, contraejemplifican: "No vamos a la plaza porque es peligrosa, está muy sucia", "¿Para qué le voy a explicar las cosas? Solo tiene un año", "A mí me agota, yo no soy de las que se tiran al piso a jugar".

En algunos casos, ocurren "accidentes" domésticos porque no hay adultos observando, o presentan síntomas que para la familia no son significativos o preocupantes (no hablan correctamente, presentan encopresis o enuresis, se arrancan pelo de la cabeza sin expresión de dolor).

Casi al final de su enseñanza, Lacan (1993) plantea en la llamada Conferencia en Ginebra:

> Sabemos muy bien, en el análisis, la importancia que tuvo para un sujeto la manera en que fue deseado. Hay gente que vive bajo el efecto, que durará largo tiempo en sus vidas, del hecho de que uno de los padres no lo deseó. Ese es verdaderamente el texto de nuestra experiencia cotidiana.
>
> Los padres modelan al sujeto en esa función que titulé como simbolismo. Lo que quiere decir, la manera en que le ha sido instilado un modo de hablar, no puede sino llevar la marca del modo bajo el cual lo aceptaron sus padres (124).

Los que trabajamos con niñxs y sus familias sabemos la importancia que tiene para un menor (y para el adulto) el modo en que fue deseado. Lacan expone de manera muy clara, que los padres modelan al sujeto simbólicamente, y que eso será una marca para ese sujeto. Esto es lo que observamos en el juego, en sus comportamientos, hasta en los síntomas o "trastornos".

Nuestra tarea se basa en la observación de niñxs en contexto, desde su llegada al jardín con su referente

familiar o de cuidado, su comportamiento en sala junto a sus compañerxs, en el patio de juegos, en las actividades especiales, en el comedor, etc. Ya sea porque nos convoca algo en su actitud, o bien porque el personal docente describe una situación "preocupante".

También surgen alertas de las entrevistas iniciales con algunos de los miembros del plantel (docente, directivo o del equipo de salud) porque o bien son dichas en forma directa por la familia, o bien pesquisadas como "ruido" por quien entrevista. Luego realizamos una puesta en común, intentando articular las miradas de las docentes y del equipo de salud para pensar estrategias de abordaje de cada caso.

Somos conscientes de que un llamado a reunión con la familia desde la institución genera alarma, que puede expresarse de varias formas: resistencias, enojo, ansiedad, preocupación. Si además figura el equipo de salud en ese pedido de entrevista, estas manifestaciones se exacerban. Por tal motivo, evaluamos en cada situación las necesidades particulares.

Una vez que nos reunimos como equipo de salud con la familia, nuestra tarea se enfoca en primera instancia en escuchar lo que la familia trae. Luego, volcamos nuestra impresión de lo observado, y a partir de allí, vemos qué respuesta provoca en la familia. Nuestra idea no es imponer una derivación desde "el poder del saber científico", sino construir un camino que allane las dificultades que están trabando un desarrollo saludable para esx niñx.

Al final de la entrevista podemos ver cómo se produce en ese núcleo familiar una apertura. Hay algo que se modifica, una actitud diferente de aquella con la cual entraron. En esa charla se pone en palabra, se dice en voz alta lo que estaba oculto. Es como encender un velador en un cuarto oscuro, se ilumina un lugar específico. Aparecen preguntas, reflexiones, recuerdos, anécdotas, y la posibilidad de relacionar hechos, escenas que estaban flotando, y sin conexión.

Aun con las negativas y las resistencias que generan, no permitimos que se invisibilice nuestra mirada. Seguimos insistiendo, buscando otras alternativas en el equipo docente y directivo; buscamos que quede plasmado en los informes narrativos de esxs niñxs, y/o nos comunicamos con la pediatra de cabecera.

Nuestro mejor premio es entrar a la sala y registrar en la mirada de esx niñx, objeto de nuestra consulta, un brillo especial: "vos me estás mirando". A veces es una sonrisa, un abrazo, y otras llorar, cuando nos retiramos de la sala.

Conclusiones

La etapa de 0 a 4 años es crucial para el desarrollo psicomotor, la constitución subjetiva, la socialización armónica y saludable. La neuroplasticidad tiene límites para determinados logros eficaces. Fuera de estos tiempos, lo que se logra no tiene la misma eficiencia, y deja marcas.

Consideramos que una mirada profesional, con entrenamiento y capacitación continua, es clave para una adecuada atención en la primera infancia. Tenemos la posibilidad privilegiada de trabajar articuladamente desde dos disciplinas, como medicina y psicoanálisis, en un mismo espacio institucional de Educación Inicial, en un lapso horario prolongado, en forma semanal.

El gran reto es que esta propuesta sea recibida en tiempo y forma, partiendo del compromiso de la institución educativa, primero por las familias, y luego por profesionales de ámbitos extrainstitucionales. Que funcione la transferencia para que puedan tener lugar los cambios que el desarrollo singular de cada criatura necesita. "La institución no queda reducida a su función maternal, sino que adviene una oportunidad de ofrecer a los/as niños/as otros referentes y una oferta educativa que los coloque en un lugar diferente de promoción social" (Monfort, 2017, p.126).

Referencias Bibliográficas:

Lutereau, Luciano (2018). Mas crianza y menos terapia: ser padres en el siglo XXI. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, Jacques (1993). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma, en Intervenciones y textos 2, Buenos Aires: Manantial.

Monfort, S. (2017). La atención a la pequeña infancia desde una mirada educativa: La experiencia pedagógica de las Escoles Bressol. En Redondo, Patricia; Antelo, Estanislao (comps.) Encrucijadas entre cuidar y educar: Debates y experiencias (126-131). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Entre disciplinas y protección integral de derechos ¿…y qué hacemos con este niñx?

Jésica Rossi

Resumen

La siguiente presentación fue elaborada a partir de la investigación que constituye mi tesis de Maestría en Psicopatología y Salud Mental. La misma interpela las contradicciones que transmiten las estrategias de re-vinculación familiar y las modalidades de intervención de profesionales en problemáticas que devienen de la vulneración de derechos en niñas, niños y adolescentes (en adelante NNA) de la ciudad de Rosario. Se emplea como referencia teórica una conceptualización de salud mental que procura la emergencia de experiencias propias en contextos heterogéneos atravesados por diferentes saberes disciplinarios en permanentes tensiones.

La exploración de las intervenciones tendientes a la re-vinculación familiar a través del examen de documentos que elaboran los profesionales en situaciones donde se ha denunciado vulneración de derechos denota ciertas consideraciones respecto a los modos de concepción de niñez, familia y protección de derechos. Se procura rescatar señales, y, con estos indicios, inferir aspectos causales de la problemática. Para ello, el psicoanálisis procede como herramienta con la cual procurar ciertos completamientos e inferir relaciones causales.

De la exploración realizada se puede observar que conviven diferentes significaciones sobre conceptos centrales en el diseño de estrategias e intervenciones llevadas a cabo con NNA. El Paradigma de Protección por los Derechos conmueve el lugar de saber y autoridad que detenta el adulto en su rol de tutor y responsable del NNA.

Asistimos a nuevas formas de configuración familiar que no han abandonado su función originaria de transmitir sentidos entre generaciones, y son estos sentidos los que, justamente, se ponen en cuestión al momento de intervenir a causa de encontrarse vulnerados los derechos de NNA. En este sentido, y poniendo atención sobre las intervenciones que recaen sobre la conformación familiar, puede observarse que coexisten enunciados opuestos que conviven sin contradicción en condiciones de tensión permanente.

Es posible afirmar que las estrategias e intervenciones tendientes a la re-vinculación familiar están caracterizadas por un desencuentro originado por la expectativa de un saber hacer que debe ser transmitido a quienes no lo poseen. En otras oportunidades, el saber del sentido común, de las experiencias personales, orienta esos intersticios que los interrogantes plantean.

Se observa también una inversión de lugares: en donde debería prevalecer la palabra de NNA, la palabra del adulto ordena, da sentido, según las demarcaciones que el texto de la ley propone.

Las intervenciones se orientan en el sentido de educar, moldear, dar forma a aquello que el lazo filiatorio ha manifestado como fallido, en algunas ocasiones peligroso y amenazante, o violento en otras.

La escucha de NNA no puede ubicarse a expensas del contexto institucional. Oscila entre la intención de funcionar como instancia reguladora, representante de alguna autoridad y la emergencia de un deseo que puede conducir a una decisión sobre su propio destino.

Introducción

El presente escrito surge a partir de mi tesis de Maestría en Psicopatología y Salud Mental, y tiene por propósito interpelar las estrategias de re-vinculación familiar y las modalidades de intervención de profesionales en problemáticas que devienen de la vulneración de derechos en NNA de la ciudad de Rosario.

En el año 2009 se sanciona la ley provincial 12.967 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Este texto jurídico está fundado en un nuevo paradigma para el tratamiento social de la niñez, que contribuye a la definición de funciones y actividades que hacen a la especificidad de la Dirección Provincial de Promoción de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia, órgano de aplicación de la normativa.

El archivo del organismo provincial se compone de documentos escritos organizados en legajos administrativos, que han sido analizados en su dimensión de argumento socio-histórico, revelando el nexo entre las intervenciones con NNA y el campo de la salud mental en perspectiva de Derechos Humanos. Se considera a la escritura en su carácter de testimonio, una vía de expresión a través del lenguaje, una experiencia singular cuyo registro la vuelve

objetivable, y por lo tanto susceptible de ser sometida a estudio.

La producción de la escritura pone en movimiento vivencias e impresiones propias, que luego se combinan con las vivencias e impresiones que despierta el texto en quien lo lee. Ese mecanismo irreductible predispone a ver e interpretar una cosa y no otra.

El psicoanálisis funciona como herramienta, en tanto es entendido como una práctica de discurso; esto es, se procura reconocer en el que habla (entendiendo a la escritura en términos análogos), no tanto el contenido de lo que dice, sino más bien en relación al lugar desde donde habla, en cuanto que le da consistencia a un tipo de lazo con otro. Buscar, leer, releer en las intervenciones que ya sucedieron aquellas señales que han pasado inadvertidas, o que fueron censuradas para hacer de ellas marcas, señales que conformen otro texto que se despegue de un conocimiento estanco y amenazado por el silencio.

A los documentos se los considera en el valor de los enunciados y en la potencia enunciativa de la escritura presente en ellos. Se observan textos con un carácter predominantemente estático, de una voz pasiva como la transmisión del espectador de una imagen. En muchas ocasiones, las transcripciones de las entrevistas no contienen la referencia del entrevistador, y, además, es posible observar cierta formalidad en la escritura, que le otorga un carácter impersonal. Se evidencia una ausencia de lugares que torna inespecífico el enunciado en cuestión. Además, es posible detectar el uso recurrente de ciertas frases verbales que remiten a expresiones plenas de sentido.

Con respecto al diseño de estrategias, se consideran los aspectos relativos a la dimensión política que conllevan las actuaciones del Estado sobre los destinatarios de la ley provincial 12.967. Más precisamente, se habla de estrategias como el proceso hacia la aplicación de una decisión política sobre un/a ciudadano/a. Se pone especial atención a los fundamentos de las estrategias elaboradas frente a la necesidad de la restitución de derechos de NNA, particularmente en lo que respecta al retorno a la convivencia familiar. En la redacción de informes técnicos correspondientes a las Medidas de Protección Excepcional (en adelante MPE) se narran los motivos que fundan la separación del grupo familiar, y las estrategias elaboradas resultan luego en la explicitación de indicaciones, que deben ser cumplidas para lograr el reintegro de los niños al domicilio familiar. En términos generales, la evaluación de los profesionales se orienta en una dirección opuesta a las expectativas del grupo familiar.

Es importante mencionar que, en general, no es posible ubicar indicios sobre cómo se piensa la construcción de un lazo afectivo, dando lugar a la certeza respecto de la existencia del mismo.

Las intervenciones institucionales, a saber, todas las actuaciones que participan de la instancia de trabajo por la restitución de derechos de NNA, suelen registrarse en el acto de solicitar informes a instituciones por las que transitan los niños. Se trata en este caso de una intervención a modo de seguimiento, de carácter administrativo, que no produce modificaciones sobre el lazo paterno filial. No obstante, se observa una participación activa en conflictos familiares, que pretenden ser regulados por las intervenciones a condición de organizar el escenario familiar para el retorno de NNA a la convivencia. En general, el trabajo hacia la restitución de NNA al grupo familiar está sostenido por las reuniones con profesionales que intervienen directamente con el grupo familiar, procurando obtener cuidadores de NNA.

Las intervenciones provenientes de profesionales del campo de la salud mental, suelen constituirse como el fundamento de futuras decisiones, y ya no como posibilidad de elaboración sobre los efectos de determinados acontecimientos.

Los NNA, en tanto sujetos de derechos, han obtenido un nuevo estatuto social a partir de que su palabra sea escuchada y tenida en cuenta, esto es, de su participación en la vida democrática de las sociedades. En este sentido, remitir a un sujeto de derechos implica concebir un sujeto político. Los NNA como objeto de tutela han garantizado un saber hacer de parte del mundo adulto, que notablemente se ha conmocionado a partir de NNA que hablan, que denuncian, que expresan sus inquietudes y que demandan respuestas. Los NNA como sujetos de derechos interpelan a la escena social, desconciertan al ejercicio de la tutela, que es, por otra parte, el procedimiento sobre el cual la modernidad construyó sus instituciones.

Es necesario destacar que la escritura en relación a la palabra de NNA no siempre ha sido contemplada en los textos analizados. No obstante, en las circunstancias en las que es introducida, toma forma en su dimensión literal.

Se atestigua cierta ambigüedad que soportan los NNA en la tensión que genera el pasaje permanente de objeto de tutela a sujeto de derechos. En esa misma línea argumentativa, resulta importante precisar que entre el Paradigma de Protección Integral de Derechos y la ley provincial 12.967 que porta su nombre, no existe una

relación lineal y univoca; por el contrario, se ubican como dos instancias, dos polos sobre los que se sostienen las intervenciones destinadas a NNA.

Desarrollo

Como mencionamos más arriba, existen controversias entre concebir a los NNA como sujetos de derecho y como objetos de tutela. En circunstancias por las cuales el cambio de ley no implica necesariamente concordancia con el Paradigma de Protección de Derechos, resulta posible afirmar que en las estrategias llevadas a cabo con NNA existen y prevalecen criterios morales y tradicionales. Así sobrevienen distintas acciones que obturan la reflexión que ameritaría dicho procedimiento, allí donde podría haber reflexión y análisis comandando dicho procedimiento.

A modo de encuentro fallido se habita la escena de las intervenciones con NNA. Las coordenadas que orientan las estrategias se malentienden con las modalidades de ser NNA en la actualidad, lo que da como resultado una insuficiencia.

En esa abertura, ese espacio de ausencias entre lo que demanda la niñez y adolescencia y la oferta de posibilidades de estrategias para con ellas, será superado con distintas formas de completamientos. Emergen allí modelos socio-culturales que remiten a lo que debe ser esperable para un NNA, y que también son transmitidos en la expectativa sobre el compromiso moral que debería existir en aquellos que se ubican en lugares de parentalidad. Por tanto, es notorio el modo en que estos desencuentros entre modos actuales de tratamiento de la complejidad de las situaciones que atañen a NNA buscan resolverse a través del armado de un discurso común, homogéneo, que unifique diferencias y que dé lugar a una correspondencia de lugares.

Se observa claramente que en las intervenciones el saber está del lado de la disciplina. El desencuentro se manifiesta respecto de las implicancias que representa la escucha, instancia caracterizada por la tensión de un saber hacer con NNA y el enigma que representa la subjetividad de NNA que deben ser oídos, considerados y tenidos en cuenta en cualquiera de las formas en que puedan manifestarse.

Es así como, en situaciones en las que ha operado una MPE separando a los niños de sus progenitores, se desarrollan intervenciones que suelen tener efecto enjuiciador sobre la responsabilidad parental. El saber técnico-profesional argumenta, y luego el saber de la moral social aprueba como beneficioso o correcto. Así, es posible conjeturar cierta transferencia del poder discrecional del juez al poder disciplinar de la ciencia.

Además, y con respecto a la modalidad de intervenciones propuestas en lo relativo a la salud mental, prevalece un modelo médico terapéutico. La restitución de derechos se recorta a lo posible de curar. Re-vincular sugiere el sentido de una vuelta a un vínculo o a un re-hacer con eso, a modo de sinónimo de re-habilitar, prescindiendo de la pregunta respecto del vínculo en particular con quién o, más bien, entre quiénes.

Es notable, por otra parte, como, en términos generales, la variante del tiempo cronológico estipulado por la ley provincial 12.967 respecto de lo esperable de un proceso más bien jurídico, entra en contraposición a la consideración por el tiempo lógico subjetivo de NNA y su entorno familiar.

Los documentos escritos dan cuenta del esfuerzo de instauración de intervenciones que interpelen formas tutelares arraigadas. Sin embargo, este movimiento aún no equivale a la producción de marcas singulares mediante el tratamiento de la palabra de NNA. Es llamativo el hecho de que los alcances de las palabras en cuestión aún se muestran indiferenciados de la voz que se enuncia desde los lugares de decisión. Como efecto de ello, surgen discusiones entre adultos invirtiendo por momentos la fórmula que reza interés superior del niño a interés del superior del niño.

A modo de referencia sobre la escritura de los documentos, se puede observar cierta primacía del autor (o de los autores) por sobre el destinatario, quien será objeto de esas actuaciones que se consignan. También, respecto del contenido de lo que se expresa, es llamativo el interés por la no contradicción entre lo que se registra de las expresiones de NNA y las propuestas planteadas por los profesionales. Se torna necesario deslindar aspectos relativos a la palabra de NNA en tanto ser hablante, sujeto de derechos que hace uso de la palabra, y simultáneamente hacer lugar a una escucha que posibilite la emergencia de la singularidad, del uno por uno.

El Paradigma de Protección Integral de los Derechos de NNA pone en crisis a la idea de infancia de la modernidad entendida como tiempo de espera para la vida adulta, y produce, consecuentemente, modificaciones respecto del concepto de familia que le es correlativo. Esta nueva concepción interpela los roles adjudicados a aquellos que se desempeñan en lugares de cuidadores de NNA.

En este sentido, y como efecto de las intervenciones llevadas a cabo con NNA en resguardo de sus derechos, y procurando la restitución de los mismos, suele acontecer la ruptura de la célula familiar o bien, dar lugar a un hacer con lo que allí no pudo advenir.

En las situaciones de grupos familiares en los cuales se denuncia vulneración de derechos de NNA se promueve la identificación de una instancia que debe someterse a procedimientos de control social. La ejecución de una MPE, en tanto decisión del Estado, se traduce en términos de una acción punitiva como consecuencia de la falta de cuidados de NNA, e insta a los adultos al compromiso de revertir ese comportamiento. En este punto, la lógica de intervención estatal favorece a situar a los niños en una lógica de intercambios.

La separación en la realidad de NNA de su centro de vida, como intervención en sí, no es suficiente para la elaboración de la situación que atraviesa el grupo familiar, y esto se expresa a través del desencuentro discursivo.

Conclusión

De la exploración realizada se puede observar que conviven diferentes significaciones sobre conceptos centrales en el diseño de estrategias e intervenciones llevadas a cabo con NNA. La perspectiva del Paradigma de Protección por los Derechos revaloriza al sujeto en su condición política, e instaura una tensión con respecto a las consideraciones de postergación que signó la infancia para la modernidad. Tal movimiento conmueve el lugar de saber y autoridad que detenta el adulto en su rol de tutor y responsable del NNA. La familia se ve igualmente afectada por estos cambios.

Asistimos hoy a nuevas formas de configuración familiar que no han abandonado su función originaria de transmitir sentidos entre generaciones, y son estos sentidos los que, justamente, se ponen en cuestión al momento de intervenir a causa de encontrarse vulnerados los derechos de NNA. Así, en las intervenciones sobre la conformación familiar, coexisten enunciados opuestos que conviven sin contradicción en condiciones de tensión permanente. Las estrategias e intervenciones tendientes a la re-vinculación familiar están caracterizadas por un desencuentro. Un desencuentro que denuncia las insuficiencias de un modelo institucional que no ha podido adecuarse a la perspectiva que propone el Paradigma de Protección Integral de Derechos.

Esa abertura que allí se produce es colmada con la expectativa de un saber hacer que debe ser transmitido a quienes no lo poseen. La complejidad que representan las problemáticas asociadas a la vulneración de derechos de NNA demandan de un saber acabado y completo que sea capaz de sustentar con contundencia las decisiones que se requieren.

Para estos fines, las disciplinas que participan de estos procedimientos se vuelven herramientas capaces de saciar esa necesidad de argumentación. En otras oportunidades, el saber del sentido común, de las experiencias personales, orienta en los intersticios que los interrogantes plantean. Resulta posible afirmar que las estrategias e intervenciones llevadas a cabo manifiestan una preponderancia de criterios morales y tradicionales, por sobre la posibilidad de la reflexión y el análisis, caso a caso.

Existe una tendencia a construir generalidades sobre la experiencia con el propósito de lograr un lenguaje común, con una orientación hacia modalidades de abordaje más de tipo evaluadoras, descuidando indicios que particularizan y diferencian cada situación. El desconcierto va en busca de garantías en lo que se refiere a evitar la repetición de esos sucesos, y omitiendo muchas veces una oferta de propuestas a trabajar orientadas por los puntos inciertos que han demandado la intervención.

A la inversa, la evaluación diagnóstica objetiva el malestar eludiendo la emergencia del saber propio del sujeto. Funciona obturando los procesos de escucha, o en todo caso, forzando la palabra a un decir correcto o esperable, y da como resultado una inversión de lugares: en donde debería prevalecer la palabra de NNA, la palabra del adulto ordena, da sentido, ajusta según las demarcaciones que el texto de la ley propone.

Esta condición que promueve el saber anticipado impacta sobre los destinos que se le ofrecen a la palabra de NNA. Se observa que, en algunas oportunidades, lo que un NNA dice es utilizado textualmente, ofreciendo un sentido literal a esos decires. En otras circunstancias, cuando esas mismas palabras atribuyen la responsabilidad a los adultos por atentar contra su integridad psicofísica, se da lugar a una serie de maniobras en las cuales se demanda la confirmación de la verosimilitud del relato, dejando a la palabra de NNA en condiciones de sospecha. También se le da estatuto de manifestación que certifica las estrategias e intervenciones que los equipos técnicos interdisciplinarios han llevado a cabo con la NNA en cuestión, omitiendo el contenido que atestigua.

En este sentido hablar de NNA, equivale a promover su autonomía y simultáneamente encontrarlos dóciles para las enseñanzas que se les proveen. Se espera que hable, que diga, que se manifieste, sin que esto conmueva la lógica asimétrica entre él/ella y el adulto que lo escucha.

Por otra parte, se observa la preponderancia de una concepción de familia que no puede encontrar su equivalente en las formas en que se presenta. Como alternativa, se pretende suplir con contenidos normalizadores aquello que la transmisión familiar instaura al interior del grupo. De esta manera, las intervenciones se orientan en el sentido de educar, moldear, dar forma, a aquello que el lazo filiatorio ha manifestado como fallido, en algunas ocasiones peligroso y amenazante, o violento en otras.

Se observa una tendencia hacia resoluciones conducidas por las contingencias que atraviesan la situación, esto es, acompañar el devenir de los acontecimientos promoviendo la autonomía del grupo familiar. Es importante destacar que las estrategias e intervenciones manifiestan en forma implícita cierta expectativa sobre la emergencia espontánea de aquellos aspectos que no estuvieron presentes desde el inicio.

La instancia de separación de NNA de su grupo familiar se trata de un evento que instaura una marca que a veces puede ser elaborada en el sentido de una pérdida y en otros, es significada en el sentido de la necesidad de una restitución. En cada una de estas escenas, la escucha de NNA difícilmente se puede ubicar a expensas del contexto institucional, y oscila entonces entre la intención de funcionar como instancia reguladora, representante de alguna autoridad, y la emergencia de un deseo que puede conducir a una decisión sobre su propio destino.

Referencias Bibliográficas:

Ariés, P. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus.

Blanc-Sánchez, M. (1998). La palabra confiscada. El secretario en la Italia de los siglos XVI y XVII. En Revista Litoral, École lacanienne de psychanalyse - La función del secretario. 25/26 (pp. 11 - 33), Códoba: Edelp.

Corea, C. (1999). Ensayo sobre la destitución de la niñez. En Corea, C. & Lewkowicz, I. ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez (pp. 9 – 142). Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.

Dalla Corte, G., Piaccenza, P. (2006). A las puertas del Hogar. Madres, niños y damas de Caridad en el Hogar del Huérfano de Rosario (1870 - 1920). Rosario: Prohistoria.

Ginzburg, C. (2013). Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Lewkowicz, I. (18 de septiembre de 2002). Frágil el niño, frágil el adulto. Página 12. Recuperado de www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-43161-2004-11-04.html

Stolkiner, A. (1987). De interdisciplinas e indisciplinas. El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio. En: Elichiry, Nora (Comp) (1987). El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio (pp. 313-315). Buenos Aires: Ed. Nueva Visión

Stolkiner, A. (2005). Interdisciplina y Salud Mental. En IX Jornadas de Salud Mental. I Jornadas Provinciales de Psicología. Salud Mental y Mundialización: Estrategias posibles en la Argentina de hoy. Recuperado de www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_3/stolkiner_interdisciplina_salud_mental.pdf

Stolkiner, A., & Castro, D. (2013). Subjetividad, terror y Derechos Humanos: la experiencia Argentina. En: Cufré Marchetto, L.; García Meza, N. E. & García Valencia, E. Samblajes de cultura y sociedad: Memoria, representaciones e imaginarios sociales. México: Universidad Veracruzana.

Testa, M. (2006). Pensar en salud. Buenos Aires: Lugar editorial.

Entre la resistencia y la potencia. Relatos de prácticas educativas y psicopedagógicas en ámbitos comunitarios

Carla Alicia Lanza, Susana Mategazza

Resumen

El presente escrito tiene por objetivo socializar una experiencia de trabajo que viene

desarrollando el Equipo de Educación y Psicopedagogía en el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Consideramos oportuno compartir el recorrido en el marco del IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas "Resistidas y desafiadas. Las prácticas en instituciones entre demandas, legalidades y discursos", ya que entendemos al mismo como un espacio de diálogo en donde no solo podremos socializar nuestra labor, sino también enriquecer la tarea cotidiana a través del intercambio con colegas y diferentes actores involucrados/as.

El eje de trabajo en el que se inscribe este trabajo, "Entre colegas y discursos, transferencias cruzadas: los equipos profesionales y las demandas de trabajo interdisciplinario", nos invita a pensar en el intercambio y las propuestas que permiten revisar nuestras prácticas con otros/as. Estos espacios de encuentro y diálogo, se construyen en torno a las demandas de equipos de trabajo que se encuentran con diferentes avatares en la continua búsqueda de prácticas

inclusivas para todos/as y para cada uno/a de los/as niños/as, jóvenes y adultos que participan en los diferentes espacios.

Compartir este dispositivo nos obliga a explicitar el modo en que pensamos lo comunitario, cómo pensamos las intervenciones en el campo educativo y psicopedagógico, las infancias, las adolescencias, y al sujeto como sujeto de derecho, como sujeto social y de deseo. Las lecturas

que presentaremos nos remiten al trabajo con otros/as saberes/disciplinas, contextos, sujetos que trabajan en espacios con niños/as, jóvenes, adultos.

Desarrollo

La experiencia que compartimos se inscribe en los Proyectos de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (UBANEX) denominados "Aprender juntos/as en el barrio y en la escuela", que desde el 2015 hasta la actualidad el Equipo de Educación y Psicopedagogía del CIDAC-FFyL, presenta -y fueron aprobados- año tras año. Dichos proyectos se proponen, y han llevado a cabo, la incorporación de prácticas psicopedagógicas en el marco de un trabajo interdisciplinario articulado con diversas instituciones de salud y educación y organizaciones que reciben niños, niñas, jóvenes y adultos que habitan en la comuna 4 y, más específicamente, en la Villa 21 -24 y alrededores. Se trata siempre de instituciones y organizaciones que cuentan entre sus objetivos el de garantizar el derecho prioritario a la educación.

Desarrollo

Un espacio que refiere a la formación: Proyecto Ubanex "Aprender juntos/as"

Los proyectos UBANEX permiten articular el trabajo compartido de docentes, graduados/as y estudiantes —en este caso, fundamentalmente, de la carrera de Ciencias de la Educación y disciplinas afines—, así como de diferentes referentes de las organizaciones (coordinadores, talleristas, maestros/as). En este marco es el encuentro y el trabajo acerca de las prácticas desplegadas que se ponen en análisis, lo que nos permite pensar y diseñar estas experiencias en términos de formación. Giles Ferry (1996) destaca que "formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma" (p.53). Allí la enseñanza y el aprendizaje están comprendidos en la formación, pero la formación es otra cosa. Ponernos en formación para ejercer prácticas profesionales. De acuerdo a Ferry, uno se forma a uno mismo, pero nos formamos por mediación: mediación "de formadores, de lecturas, de circunstancias, de accidentes, de relaciones con los otros" (1996, p.53). Y ubica allí un trabajo sobre sí mismo: "pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer".

No nos formamos "haciendo" en el sentido que plantea el autor; lo haremos solo si podemos volver para revisar de manera reflexiva lo hecho. Esto requiere de un tiempo, de un espacio y de un trabajo sobre sí mismo, implica tomar cierta distancia de la realidad para representársela.

En los campos de intervención se juegan trayectos formativos y posicionamientos posibles que refieren a decisiones éticas, políticas y epistemológicas. Es preciso interrogarnos desde lo que nos interpela, nos conmueve. Esto no es por fuera de situarnos en espacios de formación, de reflexión sobre nosotros/as mismos/as, pero con otrxs que se encuentren como mediadores (saberes, sujetos, equipos, etc.). Es allí que cobra relevancia en términos clínicos (y por ello éticos, epistemológicos y políticos) la pregunta acerca de qué miramos cuando miramos, qué podemos leer y qué no a partir de las situaciones diversas en nuestras prácticas cotidianas.

Acciones y dispositivos de intervención

Compartiremos un pequeño recorte referido a algunas de las acciones que se desarrollan en el Equipo. Ubicaremos las prácticas educativas y psicopedagógicas como aquellas intervenciones tendientes a promover la educación inclusiva en los diferentes niveles de escolarización/sistema educativo desde un espacio comunitario. Para ello, contextualizaremos la experiencia que venimos desplegando en tanto propuesta de espacios de trabajo/reflexión/supervisión/talleres con adultos/as que trabajan en espacios de apoyo escolar, trabajo con talleristas/operadores comunitarios: adultos/as referentes de alumnos/as. El trabajo junto a otros/as, armando una red a modo de sostén.

Acorde a la situación diagnóstica planteada en la Comuna 4, Barracas Sur, se han detectado problemáticas que afectan directa o indirectamente al acceso y la permanencia en el sistema educativo formal de los niños/as y adolescentes del barrio. Se trata de distintas situaciones que generan configuraciones complejas, como también de ubicar los efectos que las políticas públicas tienen en los niños, niñas, jóvenes y adultos que enfrentan barreras para la comunicación, la participación y el aprendizaje (Dubrovsky, 2017). Se identifica allí la necesidad de consolidar una red intersectorial que posibilite articular y desplegar distintas acciones en pos de la promoción, prevención, diagnóstico y orientación, que aporten a problematizar tales obstáculos y a construir respuestas que contribuyan a promover el aprendizaje escolar.

- La propuesta se orienta, por un lado, a establecer dispositivos destinados a aquellos adultos (docentes, madres, padres, maestros comunitarios, talleristas, coordinadores, auxiliares, profesionales de la salud) que acompañan a los niños, niñas, jóvenes y adultos en el proceso de aprendizaje escolar. Por otro, a acompañar la formación de estudiantes y graduados/as a través de propuestas de prácticas socio-educativas territorializadas supervisadas de manera cercana por los/as docentes de las cátedras intervinientes. En este tiempo de trabajo en la zona se ha consolidado la presencia del equipo y se han recibido demandas diversas a las que se procura alojar siempre, sosteniendo el principio de fortalecer la función de los/as adultos a cargo y proveer recursos conceptuales y procedimentales para el mejor funcionamiento de los dispositivos existentes. Entre las intervenciones educativas y psicopedagógicas llevadas a cabo por el equipo se identifican procesos de:
- orientación a familias: contacto con centros de salud, escuelas, asesoramiento sobre propuestas educativas de la zona.
- orientación a Equipo de Apoyo y a estudiantes a través de la articulación con el Programa de Orientación-SEUBE-FFyL.
- orientación y trabajo con familias, docentes y directivos: taller en escuelas en torno a la Educación Sexual Integral (ESI) en el marco de los Espacios para la Mejora Institucional (EMI).
- espacio de análisis/reflexión-acción junto a maestros/as comunitarios, talleristas y referentes de organizaciones barriales en torno a la tarea cotidiana con lxs destinatarios de los espacios (organizaciones vinculadas al apoyo escolar, a la terminalidad de estudios para jóvenes y adultos en nivel de escolaridad primaria y/o secundaria, Centros de Actividades Infantiles, otros equipos del CIDAC).

Los contactos iniciales con los diferentes equipos u organizaciones barriales inician con alguna comunicación entre algunos/as miembros que funcionan como mediadores. Estos vínculos iniciales se van construyendo a partir de demandas concretas expresadas por los equipos, las organizaciones, las escuelas, en relación a su labor

orientada a la enseñanza, el aprendizaje y la inclusión educativa. A partir de las diferentes situaciones compartidas, se van delineando estrategias, frecuencias y modalidades de trabajo.

Los debates presentes desde hace algún tiempo en el campo pedagógico y psicopedagógico proponen repensar las condiciones en las que se formulan y recortan los problemas, se construyen conceptualizaciones, y se diseñan intervenciones. En términos de Castorina (2017) se trata de interpelar el sentido común que lleva a considerar naturales ciertas preguntas y enfoques de los problemas (p.24). No es posible desconocer que el trabajo de profesionales de la salud y la educación en las instituciones educativas tiene lugar en una trama que lo constituye y requiere de un posicionamiento ético y profesional que puede provenir de lo que Castorina ha dado en llamar el marco epistémico de la escisión y el marco epistémico relacional. Posicionarse desde el marco epistémico relacional implica una articulación dialéctica, un complejo entramado de relaciones entre sujeto y objeto, naturaleza y cultura, individuo y sociedad, interno y externo. De esta postura deriva una unidad de análisis centrada en los sujetos en situación escolar, que hace foco en los alumnos en contextos didácticos, y en el estudio de actividades y prácticas, relaciones entre el sujeto y el contexto irreductibles a las propiedades de los individuos (Castorina, 2017, p.26).

Toda intervención tiene su sustento teórico, y esta, a su vez, explícita o implícitamente, su concepción política, ideológica, gnoseológica, estética y ética. "Intervenir" es desplegar acciones sobre una práctica social, accionar sobre la práctica de otro/s para construir alternativas posibles. En esta dirección, Carballeda (2002, p.94) señala que la intervención desencadena una serie de expectativas y consecuencias fuertemente ligadas a la construcción simbólica y a las representaciones de quien está interviniendo. Pensar en términos de intervención nos previene de naturalizar ese espacio, nos permite reflexionar acerca de nuestro decir, de nuestra escucha, nos permite revisar las consecuencias de nuestras prácticas profesionales. Las intervenciones psicopedagógicas son necesariamente el efecto de una lectura y de una interpretación (Filidoro, 2016). La teoría es el instrumento que nos permite leer, nos permite interpretar. Y lo que guía nuestras intervenciones son nuestras propias preguntas y las preguntas que construimos con otros.

Para diseñar estratégica y clínicamente las intervenciones, este equipo se incluye en los espacios que ya funcionan en el barrio de manera de extender la trama vigente en él. Desde su perspectiva, la intervención psicopedagógica se orienta siempre por el eje institucional: se trata de ubicar la producción de los/as niños/as, jóvenes y adultos en el contexto de referencia (del aula o los espacios de apoyo pedagógico) entendiendo que el aprendizaje no puede entenderse desde el interior y la soledad de un sujeto sino en la trama de las interacciones. En este sentido, este proyecto plantea como lugar central de intervención los espacios comunitarios, grupales, e institucional-escolar, y se aleja de las clasificaciones, las nomenclaturas, la sustancialización y la naturalización de los problemas que pudieran surgir en los procesos de aprendizaje escolar. La construcción de la pregunta, la construcción del problema, es una intervención y, en tanto fundada en lecturas, la intervención no excluye impugnaciones, resistencias, esto es, conflictos, desacuerdos, tensiones a los que se trata no de eliminar, sino antes bien de poner a trabajar (Filidoro, 2016). La problematización abre, complejiza el análisis y, a la vez, permite delimitar el foco de la intervención, que siempre estará vinculada con la generación de las mejores condiciones posibles para que el acto educativo tenga lugar (Ministerio de Educación, 2014).

De algunos encuentros con otros/as: una posición interdisciplinaria

En el marco de la labor que venimos desarrollando compartimos la tarea con otros equipos de trabajo conformados por docentes, graduados/as y estudiantes de distintas disciplinas como así también de diferentes saberes (no necesariamente vinculados a alguna disciplina). En el CIDAC nos encontramos con: referentes de organizaciones barriales, talleristas, voluntarios/as, graduados/as, estudiantes y docentes de carreras como Antropología, Filosofía, Ciencias de la Educación, Historia, Artes, Letras, Geografía, Trabajo Social, personal auxiliar y no docente. Y es allí desde donde configuramos nuestras intervenciones.

El trabajo con adultos/as/docentes/maestros comunitarios/otros/as requiere que ubiquemos la importancia de la escucha, una escucha que se sostiene en un enfoque clínico que busca restituir los saberes construidos por quienes demandan a partir de lo singular. Como expone Han, escuchar no es un acto pasivo, primero es preciso dar la bienvenida al otro, afirmar al otro en su alteridad. Escuchar es un prestar, es un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar (Han, 2017, p.113). A lo largo de estos años nuestra tarea ha sido fundamentalmente establecer lazos y nexos para pensar en conjunto aquello que junto a los equipos y la población del territorio construimos como "problema" en función de aquello que nos llega como demanda. Ubicamos allí la posibilidad de

instalar una pregunta y de generar condiciones para que puedan plantearse y construirse lecturas en torno a ello.

La complejidad en la que navega un campo de intervención no puede pensarse por fuera de un trabajo interdisciplinario en cuyo marco se define y se sostiene su praxis (Enright, 2016, p.62). La interdisciplina requiere de un trabajo sostenido y constante. Como afirma Nora Elichiry (1987, p. 337), "una cooperación ocasional no es interdisciplina", se requiere de una actitud de "cooperación recurrente".

Señala Lischietti (2017) respecto del trabajo con poblaciones —en el que se realizan actividades intersectoriales— que los miembros pueden no pertenecer a una disciplina específica pero sí poseer otros saberes vinculados al arte, saberes populares, experiencias en distintas actividades. "La interrelación entre los distintos actores supone la diferenciación de una totalidad dada (en relación a los colectivos de los que se proviene) y la integración o reintegración en una totalidad conceptualmente enriquecida" (p. 249).

A modo de ejemplo, comentaremos cómo articulamos algunas acciones y co-construimos junto a distintos actores del territorio intervenciones que dan lugar a lo singular.

Comenzamos a asistir regularmente durante el año 2015 a un centro de actividades infantiles (CAI). El equipo de maestros/as comunitarios/as estaba conformado fundamentalmente por antropólogos/as que veían con preocupación las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas que concurrían los días jueves y sábado a talleres de apoyo pedagógico, actividades lúdicas y recreativas. En este contexto, habían identificado problemáticas que afectaban directa o indirectamente el acceso y la permanencia en el sistema educativo formal de los niños/as y adolescentes del barrio. Además de repitencia, deserción escolar y abandono, se visibilizan cuestiones vinculadas a la maternidad y paternidad adolescente, enfermedad psíquica de los progenitores, el ingreso a 1er grado sin asistencia previa al nivel inicial, barreras lingüísticas en el caso de niños/as cuyas familias no utilizaban el castellano en el ámbito familiar, niños/as y jóvenes con privaciones múltiples y derechos vulnerados. El equipo del CAI nos convocaba con ciertos interrogantes referidos a lo que identificaban como obstaculizador de los procesos de aprendizaje y de inclusión educativa, generando distintas configuraciones que se ponían de manifiesto en las instituciones educativas y en los grupos a los que los niños, niñas y jóvenes asistían.

En ese momento, las acciones que llevamos a cabo de manera cooperativa refirieron a: lecturas diagnósticas en situaciones de apoyo escolar, acompañamiento psicopedagógico, colaboración en el asesoramiento junto a maestros/as comunitarios/as y talleristas en torno a la conformación y sostenimiento de propuestas de acciones para promover inclusión educativa; orientación a docentes comunitarios, talleristas, docentes y a las familias de los niños/as y adolescentes que asistían al CAI para fortalecer sus trayectorias educativas, y el armado de redes y derivaciones en dispositivos de atención psicopedagógica. Algunas de las intervenciones llevadas a cabo tuvieron que ver con el establecimiento de lazos en el sistema de salud, acompañando a las familias tanto a los CESAC como a los Centro de Atención que se encontraban en la zona, asesorando en torno a derivaciones y obtención de turnos, diseño e implementación de talleres (sobre escritura, lectura, matemáticas, el juego) para promover el trabajo y reflexión sobre conocimientos iniciales para quienes no siendo docentes se abocan a actividades vinculadas a los contenidos escolares y su enseñanza.

En paralelo, se trabajó junto al Equipo de Salud Mental de la Interministerial Villa 21 -24. Durante 2015 se realizaron reuniones entre los equipos coordinadores para acordar acciones. El trabajo con este equipo debió interrumpirse luego de las elecciones presidenciales en tanto no se renovaron los contratos de los profesionales que allí se desempeñaban. Las definiciones político económicas que atentan contra las políticas públicas, las redes y el trabajo cooperativo establecido en el territorio han tenido su impacto y siguen teniéndolo. Estas políticas, resquebrajan lazos, pero frente a ciertos escenarios también nos encontramos con la potencia de lo construido y por construir: hemos avanzado en nuevos vínculos territoriales y otros se afianzaron, fundamentalmente aquellos que dependían de organizaciones barriales, fundaciones o asociaciones de la sociedad civil.

Otras acciones pudieron sostenerse en el tiempo, y son las que continuamos desarrollando. Quisiéramos retomar el título de este encuentro "Resistidas y desafiadas. Las prácticas en Instituciones entre demandas, legalidades y discursos", y mencionar que el mismo constituyó una invitación a pensar de qué modo las condiciones de época entraman nuestras intervenciones. En un contexto en donde bajo un discurso pretendidamente científico que establece parámetros de anormalidad/normalidad se patologiza, se medicaliza, se excluye a los niños y a las niñas de su lugar de infancia, se despoja a los jóvenes de sus visiones y posibilidades de armar y sostener futuros posibles, y se despoja a los adultos de su lugar de saber, de cuidado, de referentes, nuestras prácticas resisten... Nos encontramos atravesadas por estas definiciones en la medida en que nuestras prácticas en el territorio —del que la Universidad es parte constitutiva— resisten, nos resistimos como fuerza, como colectivo que se opone al

desmantelamiento de las políticas públicas en general, y en particular, a las de salud y educación. Nos resistimos a las políticas que no promueven lazo social, sino que por el contrario promueven la fragmentación. Las acciones del equipo pretenden promover y sostener espacios a fuerza de escuchar. La escucha, además de ser un dispositivo clínico, es una dimensión política. Es una acción, una participación activa en la existencia de otros/as y también en sus sufrimientos. Es lo único que enlaza e intermedia entre hombres para que ellos configuren una comunidad (Han, 2017, p.120).

Referencias Bibliográficas:

Carballeda, A. (2012). La intervención en lo social. Excusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Buenos Aires: Paidós.

Castorina, A. (2017). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía 25 años después. En: Filidoro, N; Dubrovsky, S; Rusler, V; Lanza, C;

Mantegazza, S; Pereyra, B; Serra, C. (Comp.). Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Dubrovsky, S. (2017). Políticas públicas que atraviesan las intervenciones psicopedagógicas, en Filidoro, N; Dubrovsky, S; Rusler, V; Lanza, C; Mantegazza, S; Pereyra, B; Serra, C. (Comp.) Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Enright, P. (2016). La conquista del espacio representativo gráfico. En: Filidoro, N; Enright, P; Volando, L. Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad. Buenos Aires: Biblos.

Ferry, G., (1996). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas

Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. Revista Pilquen. Vol. 15 Nº 1.

Filidoro, N; Dubrovsky, S; Rusler, V; Lanza, C; Mantegazza, S; Pereyra, B; (2015 a 2018). Proyecto UBANEX "Aprender juntos en el barrio y en la escuela".

García, R. (2006). Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona: Gedisa

Han, B. C. (2017). Expulsar lo distinto. Barcelona. Herder.

Ley de Educación Nacional N°26.206, Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.

Lischietti, M. (2017). La interdisciplina, en Filidoro, N; Dubrovsky, S; Rusler, V; Lanza, C;

Mantegazza, S; Pereyra, B; Serra, C. (Comp.). Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. Buenos. Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Maciel (2001). Lo posible y lo imposible en la interdisciplina. Revista de L´Associació Catalana D´Atenció Precoç, Números 17-18. Recuperado de studylib.es/doc/8174201/lo-posible-y-lo-imposible-en-la-interdisciplina

Experiencias de un equipo de orientación escolar: entre demandas, legalidades y discursos.

Adriana Marcela Juárez Sánchez, Silvia Mabel Petrovich

Resumen

El objeto de esta presentación es dar cuenta de la experiencia de un Equipo de Orientación Escolar (EOE) y, desde allí, profundizar en torno a las prácticas vinculadas al trabajo interdisciplinario, que, con un potencial transformador institucional, tienden a generar condiciones favorables para los procesos de enseñanza aprendizaje.

Apelamos a una mirada retrospectiva que permita compartir y dialogar la historia del equipo, las etapas desde su constitución, sus instancias de interpelación, debate y producción. Poder visualizar cómo se fue construyendo el andamiaje que dio lugar a los saberes desde la interdisciplinariedad, el ensayo y error en la creación de un modo de hacer inédito; las tensiones entre las instituciones educativas, y las propuestas de intervención generadas por el equipo, a la luz de los aportes del psicoanálisis y la pedagogía.

Consecuente con la mirada retrospectiva, en el primer recorrido de nuestra experiencia podemos visualizar la simultaneidad del proceso de construcción del trabajo interdisciplinario con la configuración de las intervenciones en las instituciones educativas. El desafío fue trabajar de manera conjunta con los actores educativos para lograr el corrimiento de la mirada individual, patologizante, y ubicarla en una práctica que trascienda la literalidad de la demanda, promoviendo la implicación de los mismos en su abordaje.

Esta apuesta de construir una nueva forma de intervenir en las instituciones educativas por parte del equipo no fue sin consecuencias, dado que el pasaje de una intervención basada en responder a un pedido literal y a la atención inmediata del emergente a una propuesta de involucrar al sujeto demandante en el malestar que lo aqueja produjo tensiones. Esto implicó el desafío de transformar una práctica a partir de los constructos teóricos orientados al abordaje de las resistencias.

En la segunda etapa transitamos los nuevos desafíos, teniendo en nuestro haber la apropiación del saber interdisciplinario. Esta condición actuó de bisagra ante los movimientos y cambios efectuados, acompañando la transición de pasar de una lógica de implicación en la demanda a prácticas articuladas en una trama institucional, que, a su vez, se aloja en condiciones contextuales y epocales.

La legalidad que entra en vigencia y la instrumentación de espacios orientados a la formación específica permitieron afianzar los postulados de una práctica signada por el ensayo y el error, y atravesada por la impronta de un hacer en transformación. Los nuevos discursos llegaron para amalgamarse a un saber y a un hacer.

La pregunta que pretendemos poner a dialogar es: ¿cuáles son los saberes interdisciplinarios necesarios para habilitar los cambios en las prácticas de los EOE?

Es nuestro objetivo que el relato de esta experiencia permita pensar sobre los Equipos de Orientación Escolar y las intervenciones que se ponen en juego en los dispositivos diseñados para el abordaje de realidades complejas.

Introducción

Son muchos los interrogantes que hoy nos convocan a participar de este espacio de encuentro y de diálogo. Interrogantes que nos conducen a pensar con otros esta tarea de ejercer una práctica en tiempos complejos.

Estamos aquí para hablar de nuestra experiencia como integrantes de un Equipo de Orientación Escolar (EOE), de las vicisitudes que experimentamos en la cotidianeidad de las instituciones educativas.

Entendemos que las experiencias pueden ser habladas, puestas de manifiesto, desde diversas formas.

> Toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo de inasible, de impronunciable (…) y cualquier intento de decirla va acompañado de un sentimiento íntimo de incompletud, de incapacidad para expresar los matices, los efectos con que fue vivida (Contreras Domingo, 2009, p. 7).

Asumimos con este escrito, el reto de poner nuestra experiencia en palabras. Creemos que pensar sobre un hacer que ya fue nos permite indagar la relación con lo otro y con los otros, para deconstruir la realidad generando

condiciones para su abordaje que están atravesadas por resistencias y desafíos permanentes.

Este relato apela al diálogo desde una mirada retrospectiva para recuperar, conectar y abrir nuevos espacios de ser y hacer. Teniendo como encuadre el eje "Entre colegas y discursos, transferencias cruzadas: los equipos profesionales y las demandas de trabajo interdisciplinario", buscamos "profundizar en torno a los movimientos" (Lavaggi, 2016) que como equipo efectuamos para dar lugar a intervenciones que "con un potencial transformador institucional", generen condiciones favorables para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar.

Desarrollo

Nuestra experiencia como EOE se inicia hace doce años en un contexto rural, con la incorporación de 21 equipos al organismo del cual dependemos (Gabinete Pedagógico Interdisciplinario). Por tratarse de cargos de creación, estos tenían algunas particularidades: itinerancia, gran número de escuelas asignadas, amplias distancias geográficas y un nuevo hacer.

Para dar cuenta de la experiencia desde una mirada retrospectiva apelamos a un discurso narrativo cronológico, que permita visualizar etapas de la construcción del saber interdisciplinario, a la luz de los constructos teóricos. Señala Jorge Larrosa (2009): "Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también esos espacios y esos tiempos cada vez más (complejos) que llamamos espacios y tiempos educativos".

Esta experiencia se inicia en el año 2006 con un proceso de construcción de saberes desde tres disciplinas: psicología, pedagogía y fonoaudiología, a partir de espacios de trabajo hacia el interior del equipo que propiciaban el diálogo entre saberes para construir un modo de operar desde la interdisciplinariedad. Este diálogo interdisciplinario promovía el cruce de saberes y modos de hacer para abordar las situaciones educativas en contexto de ruralidad. Estas situaciones, que en su inicio denominamos "casos", estaban vinculadas a la interrupción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, producto de un déficit o "conducta" de los/as alumnos/as.

Para la recepción de la demanda, el equipo contaba con una "ficha de derivación", en la que se solicitaba nombre del/la alumno/a que debía "ser atendido/a" por el equipo de orientación, motivo por el cual se efectuaba la derivación —enunciados como problemas—, y las estrategias implementadas por el/la docente para abordar la situación.

El/la docente y otros actores educativos permanecían ajenos al proceso realizado por el equipo. Aquello que, como afirma Zelmanovich (2016), "podría ofrecer un plus de sentido a la propia tarea, daba cuenta de una dificultad", precipitando "la desvinculación a raíz de la derivación como automatismo de repetición": la derivación al EOE portador del saber experto, que resolvería la situación.

Este movimiento iniciaba un continuum, dado que el equipo también debía derivar a los profesionales competentes en función del diagnóstico efectuado: neurólogo, psicólogo fonoaudiólogo, apoyo pedagógico extraescolar, entre otros, avalando la desvinculación y afianzando la ajenidad de la demanda efectuada por parte de los actores educativos.

Laura Kiel (2010) nos permite poner en palabras la experiencia del equipo:

> …nos encontramos con manifestaciones del malestar que irrumpen o se repiten sin que el sujeto se reconozca en las mismas, sin que pueda atribuirles algún sentido y por lo tanto, sin que quede habilitada una pregunta que lo implique. La práctica de la derivación, en lugar de permitir un trabajo en conjunto, reduce más el lazo coartando la atribución de responsabilidades y segregando al sujeto de intervención.

La ajenidad, el volumen de demandas y una práctica en soledad, interpelada no solo por la realidad sino por los saberes que desde el psicoanálisis y la pedagogía se iban imponiendo, agudizaban el sinsentido de un hacer que no tenía los efectos esperados.

La dificultad para lidiar con el exceso y la multiplicidad de demandas, se constituía para el equipo en un "punto ciego" (Molina, 2016) que problematizaba aún más una práctica a la deriva. El equipo, en esta instancia, ensayaba formas de abordar las distintas situaciones educativas desde una perspectiva que pretendía involucrar a los actores educativos en el abordaje. Los informes individuales de los/as alumnos/as, al ser compartidos con sus interlocutores parecían no tener ni en los docentes, ni en la familia, el efecto que el equipo procuraba lograr y solo engrosaba un legajo cuya existencia inadvertida no impactaba en la trayectoria del sujeto.

El murmullo del sinsentido insostenible condujo al EOE a introducir los primeros movimientos en su práctica. La ajenidad de los actores educativos ante la demanda efectuada al equipo y al proceso de intervención realizado condujo a sustituir la ficha de derivación por la de "solicitud de intervención". Artificio simbólico que apela a la sustitución de significantes para lograr la implicación subjetiva de quien demanda. La misma solicitaba al docente narrar la situación educativa (malestar). El nombre del/la alumno/a ya no aparecía en primera instancia y requería dar cuenta de las estrategias para abordar la situación. El proceso de intervención continuaba, con el encuentro entre docente, directivo y EOE, instrumentando un recurso metodológico heredado desde el organismo, denominado "Espacio Docente". Teniendo como insumo la solicitud de intervención, a partir del diálogo y la escucha que ofrecía el espacio docente, se buscaba desplazar a los actores educativos del lugar de la queja a esa/s otra/s escena/s que dan cuenta del malestar. Apuesta, entonces, a la resignificación que va de un sujeto impersonal (que enuncia la queja de manera difusa), a un sujeto recíproco (que lo pone a trabajar con otros), a un sujeto asertivo (que reconoce de algún modo su implicación) (Zelmanovich, 2008).

Esta apuesta de construir una nueva forma de intervenir en las instituciones educativas por parte del equipo, no fue sin consecuencias, dado que el pasaje de una intervención basada en responder a un pedido literal y a la atención inmediata del emergente a una propuesta de involucrar el sujeto demandante en el malestar que lo aqueja produjo una tensión que el equipo debió abordar. Esa tensión se pudo escuchar de las voces de distintos actores educativos que expresaban la ajenidad con la modalidad propuesta: "¿y eso no más van a hacer?", por no responder a la solicitud de evaluación de un niño derivado por "problemas de aprendizajes". "Muy lindo muy bonito, pero…", los niños y niñas derivados al equipo siguen en el aula y no en el área especial donde deberían estar. Decires que dan cuenta de una tradición que hace a los/as alumnos/as portadores del síntoma (déficit) y al equipo un lugar de saber experto, discursos que perduran en la actualidad.

Los síntomas, "cobran una forma simbólica, tienen una envoltura formal" (Zelmanovich, 2008), que se construye con los significantes que ofrece cada cultura. Los significantes vinculados al déficit no pasan sin consecuencias en las aulas, ya que es allí donde el sujeto los reconoce bajo las formas de padecimiento o malestar.

Teniendo en cuenta el planteo freudiano de que los síntomas producen sentidos, solo que no se encuentran a disposición de la conciencia, podemos dar cuenta de movimientos llevados a cabo en el espacio docente, estructurado en un instante de ver, de comprender, de concluir (tiempos lógicos propuestos por Lacan). Orientado hacia un trabajo que permita distinguir esa "otra escena", a partir de "de darle entidad y especificidad a cada enunciado general y difuso, que se presenta como un universal ('los' chicos están en otra, 'los' padres son intratables) con el cual el malestar se presenta, haciendo necesario deconstruir ese universal" (Zelmanovich, 2008).

El desafío para nuestra práctica fue trabajar las resistencias generadas en las instituciones educativas por la tensión entre lo esperado y la propuesta del equipo, orientada a deconstruir saberes e introducir cambios en el posicionamiento para el abordaje de las situaciones educativas.

A partir del 2010 (y hasta la fecha) señalamos el inicio de una segunda etapa en la interpelación de las prácticas, atravesadas por nuevos constructos teóricos y en respuesta a las actuales condiciones contextuales y epocales.

Se proponen a nivel nacional instancias de trabajo para pensar y reflexionar sobre el hacer de los EOE. Estas comienzan con la instrumentación de Ciclos de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación, que luego se convierten en el Programa Nacional de Fortalecimiento y Desarrollo Profesional de Equipos de Orientación, actualmente denominado Construcción de Comunidad Educativa. Durante este período se definen pautas federales que regulan y orientan las prácticas profesionales, dando así un marco de legalidad a las mismas, a través de Resolución 239/14 Anexo II del Consejo Federal de Educación.

La vigencia de la normativa y la instrumentación de espacios orientados a la formación específica permitieron afianzar los postulados de una práctica atravesada por la impronta de un hacer que pretendía transformarla, superando la tradición del paradigma individualista, del déficit y la patologización. Los nuevos discursos llegaron para amalgamarse a un saber y a un hacer, que, ensayando distintos modos, se ponían de manifiesto en una práctica interpelada desde sus inicios:

> La tarea de los equipos de orientación no podría realizarse sin los soportes, condiciones, andamiajes que sostienen y habilitan su posición profesional, autorizando y sustentando las acciones y las decisiones de intervención. Para ello, necesitamos perspectivas específicas acerca de lo que implica intervenir, perspectivas que son institucionales, políticas y sociales.

> Al mirar la tarea de los EO, no podemos dejar de situarnos en una trama organizacional/ institucional, histórica, situada; y a la vez, no podemos dejar de pensar la posición de quien interviene —su particularidad en relación a otras posiciones—, así como el o los objetos de trabajo que la ocupan (Ministerio de Educación 2014).

Los postulados del paradigma desde su marco conceptual dieron una nueva impronta al hacer cotidiano. Los denominados "casos" pasaron a llamarse "situaciones educativas"; la demanda aparece acompañada del proceso de relectura y deconstrucción de la misma; las prácticas comienzan a denominarse intervenciones; el trabajo con las situaciones conlleva una perspectiva institucional a partir de la construcción de dispositivos. Un requerimiento, no menor, es el trabajo en red con las instituciones, ministerios y organismos que tienen en común prácticas en el ámbito educativo.

Las pautas federales definidas para orientar y regular las prácticas darán mayor encuadre organizativo a las prácticas del EOE. La legalidad trajo aparejada la necesidad de considerar marcos normativos complementarios.

Sin embargo, a pesar de la reconversión de las prácticas del equipo, las instituciones educativas continúan, al parecer, ajenas a estos cambios, y generan una fuerte demanda de intervención a los equipos, "concebidos como los depositarios de las soluciones", de una vez y para siempre, de los conflictos experimentados como obstáculos en la tarea de enseñar y convivir en la escuela. A las problemáticas individuales de los/as estudiantes expresadas, en los últimos años se suman las demandas vinculadas a las denominadas situaciones escolares complejas: suicidios, autolesiones, abusos sexuales, consumo problemático, entre otras, que producen tanto en los equipos como en las comunidades educativas afectadas, un fuerte impacto.

Este desfase entre lo esperado por las instituciones escolares y lo ofrecido por el EOE se complejiza aún más cuando el abordaje del malestar implica el diseño de dispositivos desde una perspectiva institucional. Perspectiva que para nuestro equipo fue un paso más a los primeros ejercicios efectuados desde el espacio docente, en los que, si bien se pensaba en involucrar al otro en la situación por la cual demandaba, no se llegaba a realizar la operación que permitiera al EOE correrse de la posición de experto, y a la metodología usada separarse de una mirada puesta en el sujeto a otra escena, inserta en una trama institucional, atravesada por variables sociales y condiciones epocales. Esta realidad puede ser resignificada hoy, a partir de la relectura de los informes de devolución efectuados por el equipo.

A esta experiencia en terreno, se suma que hace dos años este equipo fue convocado por la gestión del organismo al cual pertenece para realizar funciones de acompañamiento a la misma. Este lugar nos permite hoy capitalizar experiencias desde una perspectiva que nace de los espacios de trabajo institucional con otros EOE, de la participación en diferentes comisiones de trabajo que el organismo posee para el abordaje de las situaciones educativas, y de instancias de articulación con otros organismos y áreas que tienen en común las prácticas en el ámbito educativo.

La construcción de redes interinstitucionales como inherente a las prácticas, junto a la consideración de normativas generó espacios de trabajo con el propósito de pensar, organizar y construir acuerdos colectivos, tanto a nivel conceptual como operacionalmente. Dichas construcciones resultaron necesarias para evitar resistencia en las intervenciones articuladas, y a su vez, garantizar las instancias de acompañamiento a la institución en el abordaje de las situaciones educativas.

En la práctica, las experiencias de trabajo en redes dan cuenta de espacios de diálogo, debates y establecimientos de acuerdos con el sistema de salud provincial, participación en la elaboración de protocolo con justicia para el abordaje de situaciones vinculadas a la vulneración de derechos, construcciones de acuerdos con la modalidad de Educación Especial para acompañar y garantizar la trayectoria escolar del alumnado que lo requiera.

Dialogar sobre nuestra experiencia nos permitió resignificar dimensiones de una práctica profesional cuya historicidad da cuenta de sus desafíos y resistencias a la hora de pensarlas en terreno. La continua interpelación como el modo de habitar las prácticas habilitó espacios que posibilitaron la construcción del trabajo en equipo desde la interdisciplinariedad. Su capitalización, atravesada por nuevos discursos, legalidades, condiciones contextuales y epocales, favorecieron el afianzamiento de un saber interdisciplinario. Experiencias de prácticas profesionales sobre las que nos propusimos, hoy, compartir junto a ustedes.

Conclusiones

Acorde a los requerimientos de los nuevos escenarios que plantean tanto la sociedad como las instituciones educativas de nuestra época, entendemos como equipo la necesidad de sostener y fortalecer día a día, espacios que propicien el cruce de saberes, que van más allá de un intercambio de disciplinas. Esto supone la construcción de nuevos saberes en el marco del reconocimiento de límites y potencialidades de las mismas, incluyendo en este proceso la interpelación y reflexión sobre la posición subjetiva de los profesionales que conforman el EOE.

Dada la complejidad del contexto laboral y de las problemáticas a abordar, el equipo de trabajo se transforma en unos de los pilares fundamentales que apuntalan la práctica. Entendemos que la conformación de un equipo de trabajo pone en juego de manera permanente el diálogo, la capacidad creativa y la negociación, instancias que deben primar en muchos casos, más allá de las propias subjetividades.

Consecuente con la mirada retrospectiva, visualizamos en el primer recorrido de nuestra experiencia como EOE la simultaneidad del proceso de construcción del trabajo interdisciplinario con la configuración de las intervenciones en las instituciones educativas, cuyo desafío fue trabajar de manera conjunta para lograr el corrimiento de la mirada individual y patologizante para ubicarla en el orden de la implicación. Esta práctica trasciende la literalidad de la demanda y promueve la implicación de los actores educativos en su abordaje.

En la segunda etapa transitamos el afianzamiento de nuevas formas de intervención atravesadas por constructos teóricos, legalidades y discursos que posibilitaron nuevos posicionamientos para efectuar prácticas acordes a los contexto y requerimientos epocales. Queda un largo camino por recorrer, estamos en las instancias iniciales de un proceso de transformación de las prácticas, que hasta ahora no ha resultado fácil, pero que implica el gran desafío de hacer posible y contribuir a garantizar la educación como derecho inalienable en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para niños, niñas, jóvenes y adultos.

Referencias Bibliográficas:

Greco, María Beatriz (26 a 29 de noviembre de 2014). Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Greco, María Beatriz (2017). Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades. INFEIES – RM, (6)6. Recuperado de www.infeies.com.ar/numero6/bajar/I.3.Greco.pdf

Kiel, Laura (2010). "Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social". Clase 15, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Argentina.

Molina, Yésica (s/f). El malestar de los profesionales que desarrollan su práctica en equipos de orientación escolar. Investigación "Figuras y Formaciones del Malestar en la Cultura Educativa Actual". Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas en el área de educación de FLACSO.

Levaggi, Gabriela (23 al 26 de noviembre de 2016). La construcción del problema en los dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo: La dimensión institucional de la intervención. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Skliar, C.; Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO

Zelmanovich, Perla (2008). "Dar lugar a la Bienvenida". Clase 1, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Cohorte 4. FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, Perla (noviembre 2016) Para un abordaje de las violencias, lecturas entre desamparos y segregaciones. VIII Congreso internacional de análisis textual "Infancia y violencia: escenas de un drama", Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

La guerra de los egos

Silvina Andrea Elgart

Resumen

El dispositivo institucional en el cual se lleva a cabo la práctica motivo de este trabajo es el Club del PEF, en el Punto de Encuentro Familiar de la ciudad de Mar del Plata.

Al Club del PEF concurren niños, niñas y adolescentes (NNyA) que requieren de un dispositivo de sostén de sus características, ya sea que se encuentren bajo medidas excepcionales, en estado de adoptabilidad, o bien que los profesionales intervinientes de los otros dispositivos en los que se encuentran consideren que el PEF puede resultar una instancia de apuntalamiento social, cultural y promotora de lazos sociales en el marco de intervenciones en salud mental, educación, y/o protección de derechos.

El equipo interdisciplinario del PEF comparte la formación de posgrado en Infancia e Instituciones, (especialidad y/o maestría), y apunta a establecer diálogos y propuestas en pos de facilitar dichas condiciones, creando con ellos otras instancias para el despliegue de sus intereses e inquietudes tanto en el ámbito propio del Club como de otras instancias e instituciones sociales con las cuales se los pueda vincular o sobre las que se los pueda asesorar.

Es en el trabajo interinstitucional donde encontramos las mayores dificultades a la hora de articular intervenciones. Encontramos cierta rigidez profesional para el trabajo interdisciplinario en otros equipos y mucha más aún para la interinstitucionalidad. Parece que cuando se crean condiciones de posibilidad para que surjan ciertas cuestiones que perturban a los NNyA y estas se dan de manera fluida y espontánea esto genera en los otros equipos cierto recelo profesional; se cuestiona el por qué esto se plantea en el Club y no en la otra institución y con su equipo. Se entra así en lo que llamo metafóricamente "la Guerra de los Egos", donde el eje en discusión ya no es lo que le sucede al niño, sino que gira hacia una batalla de equipos o profesionales. Para evitar este riesgo debemos estar muy atentos. Como equipo PEF consideramos que el diálogo y las reuniones periódicas con los equipos intervinientes reducen significativamente este riesgo, al hacerlos partícipes de ese proceso de intervención en lugar de arribar a un encuentro con una posición establecida. Creemos indispensable esta forma de trabajo para que el NNyA no se pierda de vista y no caiga víctima de esa guerra de egos profesionales.

El Club es un dispositivo de abordaje interdisciplinario que promueve la creación de condiciones de posibilidad para el tratamiento social y el trabajo en articulación interinstitucional. Esto quiere decir que a la diversidad disciplinar de los profesionales que componen el equipo PEF se le suman los profesionales de las demás instituciones por las que está atravesado quien asiste al Club: autoridades de aplicación, servicios locales, equipos técnicos y personal de los hogares convivenciales, escuelas, centros de estimulación y cualquier otra institución interviniente.

Desarrollo

Como parte del equipo interdisciplinario en el Punto de Encuentro Familiar — Mar del Plata, en el marco del IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas, VI Simposio Internacional en Infancia e Instituciones y IV Congreso Red INFEIES, aportaremos un trabajo que responde al Eje 6: "Entre colegas y discursos, transferencias cruzadas: los equipos profesionales y las demandas de trabajo interdisciplinario".

El programa Punto de Encuentro Familiar (PEF) se ajusta a los requerimientos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, los de la Ley Nacional No. 26.061, y la Ley Provincial No. 13.298.

Es un servicio público de gestión por convenio entre Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Buenos Aires y la asociación civil sin fines de lucro Causa Niñez. Como dispositivo, ofrece tratamiento social profesional interdisciplinar especializado en salud infanto-juvenil destinado al abordaje, promoción y atención de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) con derechos vulnerados a causa de la precariedad o conflictividad de sus vínculos familiares (de origen y/o adoptivos) y comunitarios, fortaleciendo los mismos en las áreas psicológica, social y cultural. Para ello, tiene áreas o programas de abordaje específicos como Club del PEF, Merienda de Hermanos y Coordinación de Parentalidad.

Los casos en los cuales el PEF realiza su intervención son derivados por autoridad competente, es decir, Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes o del Poder Judicial (juzgados de familia).

El Club del PEF es un espacio que promueve la creación de condiciones de posibilidad para el tratamiento social de dificultades severas en procesos de socialización entre niños/as y adolescentes afectados por circunstancias vitales, jurídico-sociales y/o familiares. En los encuentros del Club se apunta a construir relaciones de pertenencia, cooperación e intercambios amistosos. Esta propuesta surge con el fin de atender una vacancia en la ciudad relacionada con la atención de los casos de NNA referidos anteriormente.

Se entiende que las intervenciones realizadas en el marco del Club del PEF producen efectos saludables, de restitución de derechos y de reparación subjetiva, especialmente en aquellos NNA cuyas dificultades los ubican en los márgenes de la posibilidad de pertenencias institucionales que no cuentan con condiciones de posibilidad adecuadas a ellos. En numerosas ocasiones, la escuela común no logra albergarlos y, cuando lo hace, produce efectos que no siempre son en su favor. A esto debemos sumar el hecho de haber transitado por diferentes instituciones en las que no han logrado establecer vínculos de pertenencia que los sostengan en sus necesidades de trato especializado.

El equipo inter-disciplinario del PEF comparte la formación de posgrado en Infancia e Instituciones (tanto la especialidad como la maestría), y apunta a establecer diálogos y propuestas en pos de facilitar dichas condiciones creando con los NNyA otras instancias para el despliegue de sus intereses e inquietudes lúdicas, artísticas, literarias, sociales, culturales, amistosas, y otras, tanto en el ámbito propio del Club como de otras instancias e instituciones sociales con los cuales se los pueda vincular e inter-relacionar, o sobre las que se los pueda asesorar.

De manera expresa no enunciamos diagnósticos psicopatológicos en tanto hemos constatado que una vez que los chicos forman parte del Club del PEF y que se logran articulaciones en la intervención interinstitucional, la mejoría es significativa.

Denominar al proyecto bajo la figura de "club" (en lugar de dispositivo de tratamiento), refiere a lo importante que es para la población destinataria, los NNA, salir del circuito de salud mental/discapacidad que rodea sus intervenciones, e ingresar en un espacio de estrategia de atención que genera condiciones de posibilidad para la socialización, para el encuentro lúdico. Por ello, lo lúdico, lejos de ser solo concebido como lo recreativo, es la metodología de intervención propuesta en salud mental.

A este programa, entonces, concurren niños, niñas y adolescentes que requieren de un dispositivo de sostén con las características del Club del PEF, sea que se encuentren bajo "medidas excepcionales", en estado de adoptabilidad, o bien que los profesionales intervinientes de los otros dispositivos en los que se encuentran consideren que el Club puede resultar una instancia de apuntalamiento social, cultural y promotora de lazos sociales en el marco de intervenciones en salud mental, educación, y/o protección de derechos.

Reproducimos de manera expresa aquello propio de los escenarios sociales institucionales. Así, cada uno de los chicos y chicas que eligen participar de esta actividad, deberá asociarse; se les entrega un carnet, y con ello se afilian a un espacio en el cual la clave fundamental es abonar con ganas de hacer amigos, amigas, compartir momentos de diversión, proyectos de futuro o lo que vaya surgiendo en función de los intereses de los socios y socias. La experiencia indica que en estas condiciones de posibilidad se genera que —espontáneamente— los NNyA recurran a consulta y orientación de los adultos, y se acerquen a plantear inquietudes en un clima de confianza no siempre logrado en otros escenarios.

Los NNyA que concurren al Club encuentran un espacio propio en el cual pueden elegir la actividad a realizar, desde manualidades, pintura y maquillaje, hasta juegos de mesa, películas, música, baile, y meriendas, entre otras. Es durante el desarrollo de estas actividades que los profesionales del equipo PEF se relacionan con ellos a través de la actividad propuesta. En estos espacios se trabaja desde la informalidad del rol profesional, es decir, corriéndonos de la posición clásica de los cuantiosos profesionales a los cuales estos NNyA han sido expuestos a lo largo de sus extensos períodos de institucionalizaciones. Con la "informalidad del rol" no nos referimos, en cambio, a la escucha analítica, ya que en estos espacios esta escucha permite abrir momentos a los que denominamos "diálogos clínicos", y es ahí donde se produce la intervención. Muchas veces estos diálogos son grupales y en otros casos los mismos chicos son los que solicitan hablar en un lugar privado con alguno de los profesionales del equipo, fuera de la escucha del resto de sus compañeros.

A través de la experiencia, fuimos evidenciando la formación de transferencias múltiples, es decir, que cada NNyA va configurando distintas transferencias con los integrantes del equipo, por lo que van desplegando y relatando algo de sí con cada uno. El trabajo del equipo interdisciplinario posterior a los encuentros es precisamente trabajar sobre estas fragmentaciones, uniéndolas a modo de un rompecabezas subjetivo que nos va a clarificar el padecer

psíquico subjetivo de cada NNyA.

Este es un trabajo que se da en un proceso de transferencia en donde lo que le sucede al NNyA pueda no solo ser escuchado sino también alojado. Esto es lo que llamamos crear condiciones de posibilidad. Una vez que estas condiciones están dadas, todo lo demás sucede naturalmente, sin forzarlos a poner en palabras algo que no pueden hacer o que, cuando sí lo ha hacen, no sea alojado. Son NNyA que llegan malheridos no solo por la vida sino también por las instituciones y/o profesionales por los que han pasado.

Como ya dijimos, el Club del PEF es un dispositivo de abordaje interdisciplinario que promueve la creación de condiciones de posibilidad para el tratamiento social y el trabajo en articulación interinstitucional. Esto quiere decir que a la diversidad disciplinar de los profesionales que componen el equipo se le suman los profesionales de las demás instituciones por las que está atravesado quien asiste al Club. Es decir, autoridades de aplicación, servicios locales, equipos técnicos y personal de los hogares convivenciales, escuelas, centros de estimulación y cualquier otra institución interviniente.

Es en el trabajo interinstitucional en donde encontramos las mayores dificultades a la hora de articular intervenciones. Encontramos cierta rigidez profesional para el trabajo interdisciplinario en otros equipos y mucha más aun para la interinstitucionalidad. Pareciera que cuando se crean condiciones de posibilidad para que surjan ciertas cuestiones que perturban a los NNyA y estas se dan de manera fluida y espontánea, genera en los otros equipos cierto recelo profesional y se cuestiona el por qué esto se plantea en el Club y no en la otra institución y con su equipo. Se entra así en lo que llamo metafóricamente "la Guerra de los Egos", donde el eje en discusión ya no es lo que le sucede al niño, sino que gira hacia una batalla de equipos o profesionales. Debemos estar muy atentos para evitar este riesgo. Como equipo PEF consideramos que el diálogo y las reuniones periódicas con los equipos intervinientes reducen significativamente este riesgo, haciéndolos participes de ese proceso de intervención en lugar de arribar a un encuentro con una posición establecida. Creemos indispensable esta forma de trabajo para que el NNyA no se pierda de vista y caiga víctima de esa Guerra de Egos profesionales.

A modo de síntesis, y para remarcar la necesidad de abordar estas problemáticas desde la interdisciplinariedad, consideramos que no hay disciplina que por sí sola pueda dar respuesta a problemas tan complejos, ni institución que se ubique en el lugar de saber lo que le sucede al NNyA por el solo hecho de que viva o pase la mayor parte del tiempo ahí o por tratarse del juzgado que lleva su causa. Los profesionales intervinientes de todas las instituciones por las que atraviesan estos NNyA debemos dejar de lado el ego profesional, el ego institucional y hasta el propio ego para trabajar seriamente en forma interinstitucional, para el bienestar subjetivo de cada NNyA. Solo logrando esta flexibilización de abordaje mediante el diálogo entre equipos y la coordinación de estrategias de intervención que vayan en el mismo sentido, se podrán producir efectos saludables, de restitución de derechos y de reparación subjetiva en el niño.

Referencias Bibliográficas:

Minnicelli, M. (2013). Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Minnicelli, M. (2018). Fraternidades y Parentalidades malheridas. Puntos de Encuentro Familiar. Implementacion, abordajes y acciones interdisciplinarias. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Lo irreductible del malestar en un encuentro de práctica socio-educativa

Carolina Gisela Mora

Resumen

Cuarto encuentro de Equipos Directivos, un espacio destinado a fortalecer la función pedagógica e institucional durante la implementación de la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina. Somos "responsables del Círculo de Directores", junto a Ale. Desde el Ministerio de Educación se contactaron con psicólogas que no pertenecen a la zona, porque la situación era compleja. La función es coordinar y acompañar el proceso colectivo de la transformación.

Carlos es uno de los directores que asiste a los Círculos. Es el primero en llegar y el último en retirarse. Se sienta en silencio. Con sus caras y postura demuestra su malestar. Comienza a hablar, inicia, no para… no escucha, no pregunta, se queja, y pone en evidencia su malestar por la transformación. Durante el cuarto encuentro, al finalizar, Carlos toma la palabra, inicia su discurso y termina diciendo: "Al final, de estos espacios me voy más confundido de lo que vengo". Dirige su mirada a mí, le doy la razón y cerramos el encuentro. Terminé con los ojos rebalsados de lágrimas.

En esta narración se pueden identificar malestares propios de la dimensión cultural, institucional y subjetiva; allí se ponen en juego la resistencia al cambio, el arraigo a la forma escolar existente, y la fijación en discursos.

En la escena narrada, quedo fijada en el Discurso del Amo; discurso que encontró su límite y del que no logré virar, hacer un giro que hubiese permitido configurar una nueva escena. Esta imposibilidad habilitó mi queja hacia este director que no se implicaba, que estaba siempre en una posición que no permitía la construcción de saberes y la socialización de prácticas. Los lugares asumidos por ambos obstaculizaron la transferencia. En cada encuentro con Carlos, yo quería dar una respuesta a sus necesidades sin hacer presente la falta, la pregunta, el vacío, la demanda. El discurso que sostenía llegó a su límite, era momento de dar lugar a la imposibilidad, proponiendo modos de relación que soportaran la lógica del no-todo.

La escena abre preguntas que han circulado y continúan siendo parte de los escenarios educativos: ¿cómo pueden las instituciones educativas transitar los cambios?, ¿cómo se puede acompañar este pasaje?, ¿cómo superar las resistencias a nuevas formas escolares?, ¿cómo hacer presente el vacío, la demanda?, ¿cómo dar lugar a nuevas preguntas desde las que se pueda producir?

La impotencia a la que quedo sometida es producto de haber quedado presa de la queja de Carlos. A esta queja se suma mi queja, funcional al discurso que sostenía. Un pasaje transitorio por un nuevo discurso hubiera abierto un vacío de saber; hubiera producido un vacío en Carlos que lo llevara a formularse alguna pregunta, y permitiera entrar en diálogo, dando lugar a un vínculo de transferencia. ¿Qué lo confunde? ¿Nos confunde lo mismo? ¿Qué podemos hacer con esta confusión?

Desarrollo

En el análisis de las escenas cotidianas de prácticas socioeducativas podemos detenernos, mirar, desmenuzar, y volver a mirar bajo el lente de conceptos teóricos. Esto nos permitirá reconstruir estas escenas para volver a ser parte de la cotidianeidad desde un nuevo lugar. En este trabajo se narra una escena sucedida en el marco de una propuesta de formación para Equipos Directivos durante la puesta en marcha de la reforma educativa del nivel secundario de la provincia de Río Negro.

Este espacio de formación era de carácter obligatorio para los equipos directivos. Mi función fue de coordinación y acompañamiento en un contexto de cambio y crisis, en un espacio sobre el que existía una gran carga de descreimiento.

El caso, y el posterior análisis que se desarrolla, nos ponen de cara con lo imposible. Nuestro objetivo es contribuir a ubicar límites y pensar nuevas posibilidades para la intervención.

Cuarto encuentro de Equipos directivos de nivel secundario (Espacio de Formación Permanente Nuestra Escuela). Cuarto de un total de seis en el año. Estos espacios están destinados a fortalecer la función pedagógica e institucional de los equipos de conducción, en el contexto de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN). Somos Responsables del Círculo de Directores (RCD) junto a otra colega. El primer Círculo

no pudo ser llevado a cabo debido a conflictos gremiales motivados por la oposición a la reforma de la escuela secundaria. Desde el Ministerio de Educación de la provincia contactaron especialmente a dos psicólogas que no pertenecen a la zona porque la situación era compleja. La función de las RCD es coordinar, acompañar y sostener el proceso colectivo que llevan a cabo los equipos supervisivos y directivos en la transformación.

Un desafío: no pertenecíamos a la zona, y teníamos seis encuentros durante un año para crear, junto a los equipos directivos, un espacio de construcción de saberes. El malestar, la política, los obstáculos, los desconocimientos y miedos eran muchos.

Leer este malestar bajo la lupa de la teoría permitirá establecer distancias con lo que incomoda y conmueve, y favorecer de esta manera el reconocimiento de los matices y las posibles perspectivas de cambio. Perla Zelmanovich (2017) presenta tres dimensiones del malestar, dimensiones intrincadas, anudadas y singularizadas, que se ponen en juego en el encuentro con otros. La trama escolar y su complejidad se constituyen desde la marca de estas dimensiones. La dimensión cultural que implica lo social con sus complejidades; la dimensión institucional que se forma con lo que acontece en las instituciones y sus modos de hacer, y la dimensión subjetiva de la que participan los procesos de constitución psíquica.

En la narración se puede identificar un malestar propio de las dimensiones cultural e institucional, en el que se pone en juego la resistencia al cambio y el arraigo a la forma escolar existente. Asimismo, se podrá vislumbrar un malestar propio de la dimensión subjetiva de los actores que entran en juego en la escena, sus posiciones y discursos.

Leandro de Lajonquière (2017) plantea una hipótesis de trabajo desde la que me gustaría partir para abrir paso luego al análisis la escena. El autor dice que el malestar en las escuelas está causado por el dislocamiento entre una forma escolar, una particular organización de la escuela, y las transformaciones culturales, políticas y sociales que están teniendo lugar. No se trata solo de cómo se procesan los cambios, sino también de los problemas que introduce una manera de concebir lo escolar: "Hablar de forma escolar es investigar aquello que constituye la unidad de una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo en que (ocurren) otras transformaciones" (Guy, Lahire & Thin, 2001).

La escena relatada abre preguntas que han circulado y continúan siendo parte de los escenarios educativos: ¿Cómo pueden las instituciones educativas transitar los cambios? ¿Cómo se puede acompañar este pasaje? ¿Cómo superar las resistencias y luchas y proponer nuevas formas escolares?

Carlos es uno de los directores que asiste a los Círculos. En general, de los equipos directivos asisten uno o dos integrantes; a veces, rotan. Carlos siempre es el primero en llegar y el último en retirarse. Se sienta al final, en silencio, y con su cuerpo, sus caras, su postura demuestra su malestar; hasta que comienza a hablar, toma la palabra, inicia y no para… no escucha, no pregunta: se queja. Evidencia su malestar por la nueva escuela, por los posicionamientos políticos, teóricos, metodológicos, etc.

La institución a la que Carlos pertenece es una institución que funciona muy bien, según lo que los supervisores nos han informado. Se puede evaluar desde el primer encuentro que es un director muy respetado por los superiores y colegas.

El malestar cultural e institucional era producto de un contexto social en el que comenzaba una reforma educativa que implicaba un cambio de la escuela secundaria que era evaluado como radical. Esto le impidió a Carlos habilitar la posibilidad de generar espacios de construcción colectiva. Su resistencia a pensar otra forma escolar no lo autorizó a recuperar saberes propios y de otros para construir y debatir.

La dimensión cultural e institucional entretejen este conflicto que genera malestar y no dan lugar a un posible encuentro. A estas dimensiones se suma la dimensión subjetiva, que emerge obstaculizando el acompañamiento y la construcción de un espacio de socialización de experiencias y de saberes. Queda imposibilitado el "pensar entre varios", un dispositivo que busca reponer el lazo social, generando una necesidad en el campo del otro. Para que esto suceda es necesaria la rotación y la plasticidad del discurso por parte de los sujetos; es necesaria una disposición a cambiar de lugar.

En el encuentro con Carlos se visibiliza la necesidad de producir lazos de trabajo. El lugar ocupado por él habla de un sujeto que no es parte, que reclama, que hace caso omiso a la propuesta, lo que indica que el discurso desde el que se posiciona ha dejado de operar: está imposibilitando el encuentro.

Cuando planificamos el cuarto encuentro logramos coherencia, innovación, profundización teórica; estábamos

seguras de lo que llevábamos. Carlos presenta durante las 3 horas y media de desarrollo la misma postura de siempre, y cuando ya estábamos terminando, toma la palabra e inicia su discurso, el mismo de siempre. Y termina diciendo: "Al final, de estos espacios me voy más confundido de lo que vengo". El resto de los equipos directivos lo escuchan; no se escuchan sus voces. Es difícil que dé lugar a la palabra de otros, se quedan en silencio. Nosotras lo escuchamos. Ale, mi compañera, intenta intervenir preguntando, pero no es habilitada por Carlos. Carlos dirige su mirada a mí e intervengo dándole la razón, para que finalice y podamos terminar. Ya era hora de terminar, cerramos el encuentro, terminamos. Terminé con los ojos rebalsados de lágrimas. No era lo que quería poner en palabras, quería responder desde otro lugar y no pude hacerlo.

La palabra de Carlos era escuchada y respetada por sus colegas, porque su testimonio transportaba algo de lo que estaba sucediendo con la reforma educativa; hablaba de lo que estaban viviendo las instituciones y quienes la habitaban. Su queja hablaba de lo evidente y real, pero obstaculizaba posibilidades de salida.

> Lo evidente tiene que ver con el testimonio de los educadores (…) Lo que dicen es que se confrontan a situaciones para las que no se han formado, que los lugares donde trabajan no son los idóneos para acogerlas y que, además, las condiciones económicas e institucionales en las que trabajan no son tampoco las adecuadas. Es decir que resaltan que viven ciertas situaciones de riesgo de las que las instituciones para las que trabajan los tendrían que proteger y que esa protección no se hace efectiva. (…) Esta es su queja y, desde la perspectiva del psicoanálisis, podemos decir que la queja siempre transporta algo de la verdad del sujeto, aunque para que sea productiva hay que ponerla trabajar. Es decir, el sujeto ha de ir más allá de su queja (Brignoni, 2017).

La teoría de los discursos me permite ahondar en la fijación en la que quedo en esa escena. Quedo fijada en el lugar del agente del Discurso del Amo; le doy la razón, comunicándole que era momento de terminar, no de continuar escuchándolo. Lo hago desde la misma posición que he sostenido durante los encuentros cuando comienza a hacer uso de la palabra; desde ese lugar que no va habilitar que surja el "pensar entre varios".

Las lecturas del malestar bajo la teoría de los discursos es una herramienta que nos permite pensar a qué lugar somos convocados cuando alguien nos demanda de tal o cual manera, o cuando nos exige la resolución inmediata de un problema:

> ¿Por qué es difícil que un/a profesor/a, o un directivo, cuando se encuentran con un límite, perciban que no es deseable que jueguen siempre de la misma manera, o que, ante la dificultad de producir un cambio en la propia posición, puede ser estratégico correrse momentáneamente de esa escena que ya se desbocó, y darle lugar a un/a colega, no para desentenderse, para derivar el problema, sino para hacer lugar a una jugada que se calcula conveniente, para que la situación tenga otras derivas? (Zelmanovich, 2017).

No logré mover mi posición en el discurso, ni habilitar a Ale para que desde su intervención genere un movimiento que produzca nuevos sentidos. Frente a la ilusión de un estado de plenitud quedé fijada en un discurso que plantea el "todo es posible", presentando mi palabra y mi propuesta como respuesta cerrada. Mi mensaje fue que a él le correspondía su "confusión", mientras que él marcaba la falta en mi propuesta. Se inscribe en esta escena la imposibilidad, generando angustia e impotencia. Y, a veces, es necesario poner al descubierto la división subjetiva para animar al otro en su deseo de saber.

Lacan plantea que hay una imposibilidad lógica en todos los discursos. Respecto al Discurso del Amo, señala que es imposible que haya un amo que haga funcionar el mundo. El amo tiene que estar instituido en ese lugar de dominio para que efectivamente él haga el signo y el esclavo responda trabajando; debe estar instituida esta función de dominio, desde la cual hacer que las cosas marchen. En este discurso no interesa el saber en sí, porque lo adquiere de sus gobernados. Carlos no estaba dispuesto a responder a ese discurso; no compartía lo que sucedía en su escuela, no ofrecía una mirada que permitiera construir, no brindaba su saber. Lo que hacía era marcar la falta del sistema, de la propuesta, y yo sentía que también la mía. Responde desde la posición propia del Discurso Histérico. El dominio del Agente, en este discurso, se caracteriza por hacer desear a aquel a quien se dirige, que ocupa el lugar del otro —cuya respuesta nunca lo satisface—, poniéndolo en posición de producir un saber. La presencia del discurso de Carlos mantuvo la pregunta abierta por el deseo.

Pensar en cada Círculo de directores y llevarlos adelante significaba pensar en innovaciones, en propuestas que sean aceptadas, poner el cuerpo para generar momentos de construcción de saber, de socialización de

experiencias. Lograr hacer circular la voz de cada uno de los actores, dar un tiempo de escucha del malestar y realizar la propuesta teórica que facilite la tarea de los equipos directivos de acompañar a los docentes hacia el cambio.

Quedo fijada en el Discurso del Amo, discurso que encontró su límite y del que no logré virar, hacer un giro que hubiese permitido configurar una nueva escena. Esta imposibilidad habilitó mi queja hacia este director que no se implicaba, que no colaboraba, que estaba siempre en una posición que no permitía la construcción de saberes, de socialización de prácticas.

Los lugares asumidos por cada uno imposibilitaron la transferencia, y la transferencia sostiene la educación. En cada encuentro con Carlos yo quería dar una respuesta a las necesidades, sin posibilidad de que se haga presente la falta, la pregunta, el vacío, la demanda. El discurso que sostenía llegó a su límite; era momento de sostener la imposibilidad proponiendo modos de relación que soportaran la lógica del no-todo y dieran lugar a nuevas preguntas: ¿cómo intervenir allí donde no soy convocada? ¿Cómo encontrar el lugar por donde acceder? ¿Cómo generar las condiciones de posibilidad de un lazo que dé lugar a la palabra?

> No es lo mismo crear lugares para dar respuesta a las supuestas necesidades de los usuarios que abrir un lugar donde pueda aparecer la demanda del sujeto y se lo pueda orientar para que encuentre sus respuestas. Cuando se da a alguien el lugar de sujeto se lo ubica como responsable, al menos de sostener la palabra, y el profesional sale de la perspectiva paternalista que determina la suposición de saber sobre el bien del otro (Tizio, 2017).

La impotencia a la que quedo sometida es producto de haber quedado presa de la queja de Carlos. A la queja de Carlos se suma mi propia queja, funcional al discurso que sostenía. Un pasaje transitorio por un nuevo discurso hubiera abierto un vacío de saber, hubiera producido un vacío en Carlos que lo llevara a formularse alguna pregunta que permitiera entrar en diálogo y dar lugar a un vínculo de transferencia. ¿Qué lo confunde? ¿Nos confunde lo mismo? ¿Qué podemos hacer con esta confusión? ¿Por qué me / nos sucede esto? ¿Qué tiene que ver conmigo esto que sucede? ¿Qué nos molesta? ¿Qué me molesta? ¿Cuál es mi malestar? El pasaje por otro discurso hubiera posibilitado un encuentro en un contexto turbulento de crisis y cambios, hubiera permitido que pensemos juntos la forma escolar. Habilitar el vacío, hubiese abierto nuevas posibilidades de encuentro, de transferencia, de espacios donde se pueda dar lo educativo…

…este vacío es contrario a la angustia. Es el vacío necesario para ponerse a producir, es el vacío de la hoja en blanco del escritor. Es el vacío el que impulsa a la escritura. No se trata de dejar al profesional frente a la dispersión sin palabras, sino que a través de su decir pueda producir una cierta falta que lo interrogue respecto a su posición sobre lo que él mismo enuncia. Es decir, reenviarlo a su responsabilidad respecto a su lugar de enunciación. Es a partir de la producción de esa falta que puede reestablecerse el movimiento en un trabajo que aparecía del lado de lo imposible (Brignoni, 2017).

Referencias Bibliográficas:

Balbi, C. y Zelmanovich, P. (2017). "Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social", Clase 7, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Cohorte 16. FLACSO, Argentina.

Brignoni, S. (2017). "Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio– educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto". Clase 17, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Cohorte 16. FLACSO, Argentina.

Celasco, R. (2017). "Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa". Clase 12, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, Cohorte 16. FLACSO, Argentina.

Di Ciaccia, A. (20 junio 2003). A propos de la pratique á plusieurs, en Jornadas de estudio sobre el psicoanálisis aplicado. Fondation du Champ Freudien y la Ecole de la cause freudienne, París.

Kiel, L. (2017). "Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social". Clase 15, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, Cohorte 16. FLACSO, Argentina.

Lajonquière de, L. (2017). "Psicoanálisis y Educación: historia de una relación. Sus potencialidades actuales", Clase 2, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. FLACSO, Argentina.

Moyano, S. (2017). "Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social",
Clase 10, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, Cohorte 16. FLACSO, Argentina.

Tizio, H. (2017). "Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo.
Los aportes del psicoanálisis", Clase 16, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas,
Cohorte 16. FLACSO, Argentina.

Guy, V.; Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar.
En: Educação em Revista, Belo Horizonte, 8-47.

Zelmanovich, P. (2017a). "Cernir el malestar – Delinear lo posible – Hacer lugar al acto educativo",
Clase 1 inaugural, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, P (2017b). "Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo".
Clase 6, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas – Cohorte 16. FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, P (2017c). "El vínculo educativo bajo transferencia",
Clase 11, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. FLACSO, Argentina.

Los inicios de la dirección de psicología de la provincia de buenos aires, argentina.
La emergencia del discurso de la psicología en el sistema de políticas educativas

David Eichenbronner

Resumen

Las tendencias psicologizantes que explican el devenir del sujeto-alumno en el sistema escolar han sido y continúan siendo objeto de discusión en el ámbito educacional. En esa línea, el presente trabajo pretende continuar indagando las posiciones que el discurso psi ha adquirido, haciendo hincapié en un espacio particular y significativo en la historia de la organización política educativa argentina: la Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires.

Se trata de una agencia ubicada en el seno del sistema público de políticas educativas, que cuenta con un ciclo ininterrumpido de vida de más de ochenta años, y que se destaca por haber atravesado contextos históricos muy disímiles (gestiones de gobiernos democráticos y autoritarios), logrando pese a ello permanecer vigente. De esta manera, como parte de la inscripción a un trabajo de investigación más amplio, este texto tiene como objetivo visibilizar algunas de las prácticas que dieron origen y han servido como pilares para el desarrollo de la organización en cuestión.

A través de estudios previos sobre el tema (destacando los textos de Helena Munín y María Raquel Coscarelli) y documentación de archivo, analizaremos al estilo de una genealogía las líneas discursivas que a lo largo de la historia entran en tensión. Asimismo, llevaremos adelante esta tarea tomando la precaución de una lectura biopolítica sobre la introducción de las prácticas psi en el campo escolar. En ese sentido, prestaremos especial atención a aquello que, en clave foucaultiana, podemos pensar como la necesidad de instalar un modelo de orden en la escuela a través de diversas técnicas de regulación. En consecuencia, vamos a abordar dos temas: las influencias higienistas en las bases de la Dirección, y la organización escolar como eje para el primer modelo de intervención.

Introducción

El presente trabajo propone dar inicio con una investigación de tipo histórico político sobre uno de los organismos fundamentales en la organización del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires: la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Nos ocuparemos de indagar sobre los inicios de la Dirección, las condiciones de posibilidad que han facilitado su emergencia, y las características de aquellas primeras intervenciones institucionales que le dieron forma a un recorrido que perdura, sin pausas, aún en la actualidad.

De este modo, contaremos con la ineludible lectura de los textos de M. Coscarelli (2001), y principalmente la investigación de Helena Munin (1989), cuyo estudio sobre la Dirección la ubica como la primer y más importante referencia en el tema.

La Dirección de Psicología, como espacio en el organigrama estatal de la Provincia de Buenos Aires, nace el 17 de enero de 1948, bajo la denominación de Instituto de Orientación Profesional. Tan solo un año más tarde modifica su nombre y se convierte en la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional. Desde aquel entonces y hasta el presente mantiene su lugar en la gestión del sistema educativo provincial atravesando más de cincuenta años sin interrupciones de tiempo ni cambios radicales con respecto a su función.

El carácter ecléctico y poco definido que mantiene este organismo dentro del sistema educativo nos da la posibilidad de aprehenderlo desde distintas aristas. Todas ellas interesantes y muy poco analizadas hasta la fecha. Quizás por su valor de articulador omnipresente en el sistema, se ha naturalizado hasta el punto de atravesar las diversas coyunturas histórico políticas sin sobresaltos. Munín (1989) lo define como un espacio de incertidumbre que navega entre un lugar que le ha sido asignado como ideal y otro que se ajusta a la demanda inmediata de la realidad. Esa palanca de Arquímides que ayudaría a ejercer una revolución en las prácticas educativas, dejó entrever desde un inicio que, en todo caso, se trataría de una herramienta que vela por mantener el orden dentro de un campo sensible a la problemática social.

En este sentido, la Dirección se torna una unidad de análisis poderosa, de gran utilidad para observar genealógicamente cómo funciona (y a su vez qué influencia tiene) un discurso como es el de la psicología en la historia de las políticas educativas a nivel nacional.

Bajo esta perspectiva, tomaré dos temas que constituyen posibles ejes desde donde analizar el origen de la Dirección. Por un lado, trataré de mostrar puntos de conexión entre características estructurales en la constitución del organismo y fundamentos higienistas de larga data encarnados en la vida política argentina; y por otro haremos hincapié en las primeras formas de intervención que la Dirección ejerce en el campo sobre los sujetos escolares. Aquí vamos a encontrar las primeras líneas de continuidad entre el pasado y el presente de la Dirección. Tomaré como ejemplo, en principio, las iniciativas en la configuración de los "grados A", la legitimación política que ha sostenido estas prácticas y la proyección de líneas de discontinuidad.

Desarrollo

Las raíces higienistas

Las influencias del movimiento higienista argentino de fines de siglo XIX y principios de siglo XX se hunden en lo más profundo del sistema educativo nacional. Podría decirse que el primer ministro de Instrucción Pública[1] ha sido una de las figuras más importante entre los higienistas, y que el caso paradigmático es el de la Ley de Educación común (N° 1420), que destaca entre sus primeros diez artículos preceptos pilares de aquella corriente.

El higienismo se inmiscuye en la política pública con todo su peso cientificista de la mano de los profesionales de la medicina. Esto es lógico, dado que los avances tecnológicos orientados al progreso social instauran nuevas formas de gobierno de la salud de la población. En ese plano, para los higienistas, la educación como política de estado forma parte del mismo problema. Se trata de una pieza clave que representa una preocupación a la hora de pensar lo público y sus modos de regulación. Desde Foucault (2000) podemos entonces decir que esa preocupación se entiende en el registro de un ejercicio biopolítico, allí donde el poder se ejerce sobre una población que constituye un problema científico y político.

Dicho esto, pensamos nuevamente en los orígenes de la Dirección, y volvemos a la comisión organizadora que tiene como objetivo crear en principio un Instituto de Orientación Profesional. En este momento fundacional encontramos dos miembros del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social investidos por una función fundamental que el propio Director General de Escuelas describe como una colaboración eficaz y valiosa que ayudará a realizar una apreciación del sujeto escolar en su triple aspecto: el médico (primero), el psicotécnico, y el social.

Uno de los documentos de la época que da cuenta de la organización del Ministerio de Educación, ya explicita el objetivo general de la Dirección: "...encarar el problema psicopedagógico integral del niño en edad escolar, desde el punto de vista técnico, en los campos de la investigación, la asistencia y la divulgación"; y agrega que "… se [contemplarán] científicamente los problemas del niño en todo su curso escolar" (Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, 1950, p.14). Es la impronta del discurso científico entonces la que impregna el carácter higienista de la organización. La dirección viene a ocupar un espacio como una oportunidad política para "realizar una valiosa obra de profilaxis de la inadaptación escolar" (Munín, 1989, p. 106).

Bajo esa idea se constituyó el primer personal de la Dirección. Durante los tiempos de formación del espacio, la capacitación se hizo al interior del propio lugar; las personas elegidas para formar parte de la Dirección eran en su mayoría docentes; visitadoras de higiene escolar que estudiaron en la escuela de Higiene Social y se especializaron en el ámbito escolar. Resulta importante recordar que estos centros de formación tenían como objetivo capacitar a sus estudiantes en un trabajo eugenésico de prevención social.

Al respecto, sobre las visitadoras de higiene escolar dice Talak (2005):

> En 1924, se creó la función de "visitadora escolar", realizada por una especie de maestra de higiene escolar, que se encargaba entre otras cosas de seleccionar a los escolares débiles, según sus aptitudes físicas, fisiológicas y psicológicas, y de aplicar una pedagogía científica que tuviera en cuenta esta graduación. Además de su formación pedagógica, la visitadora escolar adquiría conocimientos de biología general, biometría y antropología del niño, en un Curso de Visitadoras de Higiene Social, de dos años de duración, que dependía del Instituto de Higiene y de la cátedra del mismo nombre, en la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA. (p. 13)

Cabe destacar en este breve señalamiento, que el rol de apoyo estratégico que el Ministerio de Salud ha tenido desde los días de formación de la Comisión Organizadora de la Dirección, ha ido en esta misma dirección. En su texto, Munín (1989) da cuenta de que la participación de estos asesores en la comisión, desde un principio, se caracterizó tanto por monitorear todo lo relativo a la examinación médica de los sujetos escolares, como por orientar, desde su experiencia en el campo de la asistencia social, acerca del tratamiento de la delincuencia juvenil y el carenciado, ambos factores de desequilibrio en el cuerpo social. La Dirección de Psicología, en este sentido, actúa como un equipo de expertos que dirigen sus prácticas hacia "una tecnología, que aspira, no por medio del adiestramiento individual, sino del equilibrio global, a algo así como una homeostasis: la seguridad del conjunto con respecto a los peligros internos" (Foucault, 2000, p.225).

Las primeras intervenciones en la escuela: la organización escolar

Durante lo que Munin (1989) denomina el período fundacional de la Dirección, el trabajo de intervención en las escuelas todavía es escaso. De hecho, la autora menciona los esfuerzos que la coordinación del instituto, luego devenido en dirección, realiza sobre el aspecto comunicativo para transmitir su mensaje: informar sobre la existencia del espacio, y fundamentalmente, atraer a la población docente, dado que sin su aceptación sería muy difícil continuar adelante con el proyecto. De este modo, las primeras intervenciones concretas en el campo se llevarán a cabo con mayor frecuencia luego del año 1955, momento en que la presencia de la Dirección y sus redes a lo largo de la provincia se han hecho más fuertes.

No obstante, en un principio, el flamante equipo técnico que integra el espacio, con los especialistas Bernstein y Serebrinsky a la cabeza, ponen en marcha la batería instrumental que la técnica psi les brinda, y comienzan a capacitar docentes para realizar, por medio de test, la tarea de clasificación. Recordemos que el objetivo ha sido desde el principio el mismo: tratar el problema psicopedagógico.

Durante un primer ciclo, entonces, la Dirección presta un servicio (directa e indirectamente) a la población escolar definida en dos puntos:

> a) la organización escolar, consistente en la organización de clases diferenciales, de la escuela de sobredotados y de las clases homogéneas en la escuela primaria, y
>
> b) la orientación psicopedagógica, basada en el diagnóstico psicopedagógico, tratamiento y/o del -niño problema- (Munín, 1989).

La organización escolar consistía en una fuerte intervención sobre el proceso de aprendizaje; implicaba una atención particular sobre el sujeto escolar. Por lo tanto, el equipo técnico del departamento de psicología educacional orientó sus fuerzas de trabajo con el fin de lograr instaurar alguna clase de orden sobre la heterogeneidad propia del espacio escolar, separando la población al interior de la escuela primaria en grupos homogéneos, de manera de, entre otras cosas, facilitarle al maestro el proceso de enseñanza.

Veremos que esta impronta normalizadora, ya lo menciona Coscarelli (2001), inevitablemente choca con una tarea que continúa como problema al día de hoy: el tratamiento sobre el sujeto escolar fronterizo. Es decir, el alumno que se encuentra en una posición de incómoda indefinición; al que se lo caracteriza por poseer alguna clase de dificultad que, si bien no llega a colapsar con el sistema de educación común, tampoco logra satisfacerlo. Podemos observar cómo el trabajo que el personal de la Dirección lleva a cabo una vez incorporado a la escuela, se concentra casi con exclusividad sobre esta figura. Durante muchos años aquello que justificaba la existencia del agente psi dentro de la institución escolar ha sido la necesidad de encauzar a ese conjunto de sujetos.

Dicho esto, si buscamos en nuestro contexto de estudio vamos a encontrar el caso más representativo a partir del año 1957 en los denominados grados A. En estos grupos, la asistencia la brindaba un maestro especializado: el alumno era separado de su grado de origen y permanecía en el grado A hasta que se considerase superada su dificultad (Coscarelli, 2001, p. 24).

El grado A fue un intento de producir, por un lado, una intervención in situ sobre cada uno de los sujetos que evidenciaban alguna clase de disrupción sobre la norma (debido a causas conductuales o académicas), y por otro, un acuerdo en términos micropolíticos con los actores institucionales de la escuela, especialmente el cuerpo docente, de modo que el agente psi tuviera un espacio propio en la escuela, libre de resistencias.

Munín (1989) describe esta dinámica que predomina a lo largo de dos décadas de la siguiente manera:

> La Dirección de Psicología amplía su servicio de laboratorio de diagnóstico y derivación en la escuela y crea una especie de prótesis del aula común: el "Grado A". Esto supone para el gabinete abandonar el rol de observador, de investigador de los problemas suscitados en la escuela y comenzar a actuar en el nudo del fracaso escolar (p.204).

Esta idea de prótesis llena de sentido los dispositivos de trabajo de la Dirección de psicología. De hecho, con esta clase de intervenciones directas en las instituciones educativas, el representante del discurso psi refuerza la concepción individualizante y patologizante sobre los sujetos-alumnos. La herencia médico positivista que, como hemos comentado anteriormente, se halla presente en los gestos higienistas que identifican el espíritu de la organización, también en este tipo de prácticas se encuentran visibles. El Grado A es un ejemplo de ello. La "época dorada de la Dirección" (así la menciona una de nuestras autoras de referencia), transcurre durante casi veinte años en los que el personal de psicología permanece en equilibrio con el sistema, atendiendo las dificultades que el alumno problema crea. Así se instala bajo el título de Gabinete un espacio ganado en la escuela. Un saber hacer con la irregularidad que cotidianamente se presenta en las aulas, y que, gracias a sus tecnologías profesionales, devuelve la calma sobre la dinámica escolar, esa ficticia homogeneidad[2].

Algunas reflexiones finales

Hemos observado algunas cuestiones que muestran la singularidad en el funcionamiento de este espacio estratégico enclavado en el sistema educativo provincial. Intentamos comprender sus movimientos iniciales y la importancia que estos presentan en la trama social. En ese camino concluimos este texto señalando un tipo de práctica de intervención que ha sido paradigmática, tal vez una referencia sobre el posicionamiento histórico que la organización ha adoptado desde sus primeros días. Pero no se trata de un punto final, ni de una visión definitoria. Lejos de ello creemos importante también mostrar otras aristas.

A modo de cierre, diremos que continuar profundizando el ejercicio de investigación histórica sobre la Dirección de Psicología de la provincia de Buenos Aires, nos permitirá comprender y al mismo tiempo tomar posición acerca del tratamiento de la subjetividad en su recorrido por el aparato escolar. En el análisis del devenir del discurso de los profesionales de la psicología encontraremos herramientas para transformar cuestiones fundamentales en el ámbito educativo, como la generación de condiciones para un desarrollo inclusivo y con equidad.

Notas

1 En referencia al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Eduardo Wilde. Docente y divulgador de las teorías sobre higiene pública. Fue una de las figuras más relevantes en el debate por la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420.

2 Ver en Baquero (2000) la idea que allí se trabaja sobre el problema de la educabilidad, donde hace mención al formato escolar como una ficción de homogeneidad.

Referencias Bibliográficas:

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En: Perfiles educativos. Tercera época. Vol XXIV. (97-98), [57-75].

Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires (1950). Documento sobre la organización del Ministerio sin título. Depósito de la Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires.

Coscarelli, M. (2001). La tarea de recuperación pedagógica función de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (Buenos Aires 1948-1988). Propuesta Educativa. Año 11, 24, 20-29.

Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Edición de textos a cargo de J. Varela y F. Alvarez Uría, Madrid: Ediciones La Piqueta.

Foucault, M. (2000). Defender la sociedad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Greco, María Beatriz (2015). Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educacional contemporánea. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Greco, María Beatriz (2017). Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades. INFEIES – RM, (6)6.

Munín, H. (1989). La Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires: cuarenta años a la búsqueda de su lugar (Informe de investigación). Buenos Aires: CONICET - Ciencias de la Educación.

Serebrinsky, B. (1942). Un ensayo de orientación profesional en la escuela primaria. Revista de la Universidad Nacional de Córdoba, 29 (1-4), 343-368.

Las practicas instituyentes en salud mental y sus agentes

Isabel Victoria Marazina

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo pensar algunas implicaciones de los agentes de salud mental. Entiendo como tales a los trabajadores dentro del campo de la salud mental que sustentan las prácticas de desmanicomializacion en los dispositivos que sustituyen a los establecimientos manicomiales. Los otros agentes, a mi juicio, son tributarios de las lógicas de alienación mental.

El punto de partida es el trabajo realizado como supervisora clínico institucional de equipos intervinientes en los programas sustitutivos al manicomio en Brasil, en los años 80, programas que originaron el actual Sistema Nacional de Salud Mental brasilero, conocido por RAPS (Rede de Atenção Psicossocial). Esta tarea de supervisión y montaje de equipos se viene desarrollando desde 1982 hasta la actualidad, en diversos equipos de esta red.

Las referencias teóricas que me nortean son prioritariamente el psicoanálisis y el análisis institucional. Utilizo los conceptos de institución, implicación, producción de subjetividad, especialismos —a partir de la obra de Michel Foucault—, y desde el referencial psicoanalítico trabajo con los conceptos de goce, así como conceptos emanados desde las teorías de grupos, comenzando por Pichon Rivière y diversos autores que apuntan a lo intervincular e interdisciplinar, como la escuela francesa, y como aporte fundamental, la obra de Giles Deleuze y su genealogía, que pasa por Spinoza y Nietzsche.

Una de las cuestiones que levanto a partir de esta práctica es si en la conformación de los equipos se toman en cuenta las sucesivas "camadas" de instituciones, que atraviesan a los agentes con los cuales trabajamos. En la medida en que ellos comienzan a participar en propuestas que desconstruyen un sistema de pensamiento, pasarán por la desconstrucción de sus propias referencias institucionales, como las identidades profesionales, las variadas organizaciones de sentido que formatean y dan coto al goce, etc. Cuando entramos, entonces, en el corazón de las prácticas que desconstruyen estas organizaciones, se producen necesariamente efectos disruptivos en los propios agentes.

En general, esto no se toma en cuenta como criterios de análisis y operación en las conformaciones de los equipos, pero aparece bajo la forma de efectos fragmentarios y residuales inevitables. La idea es que justamente estas disrupciones son analizadores valiosísimos para entender dicho proceso.

Desarrollo

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.

Formé parte de programas de este tipo en diferentes momentos, tanto en su instalación como 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 llevan 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 grilllas 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 análisis institucional, 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 de laboratorios, los consejos profesionales, los agentes de salud, serían los actores institucionales con sus diferentes formaciones y jerarquizaciones, etc. La medicina abarca los fenómenos humanos más significativos como la salud, la enfermedad, la muerte y sus diferentes presentaciones…

Esta institución organiza con sus sentidos las conductas, las expectativas, las pulsiones, los deseos de los

sujetos sociales que directa o indirectamente se refieren a ella. 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 es 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 modificarlo 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 actual para pensar todo esto. Quien acompañó con algo de atención los testimonios de diferentes personalidades de todos los estamentos científicos en el senado en la discusión del proyecto de ley para la interrupción voluntaria del embarazo (IVE) pudo escuchar objeciones y discursos como mínimo estrafalarios emitidos por los honorables senadores, gran parte de ellos orientados por sus convicciones religiosas, lo que no les permitió 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 representó jamás más que los intereses de su clase, generalmente usando los cargos públicos como extensión de sus deseos…fieles a la sobrevivencia 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. Incluso 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 abertura 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 al 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), que en su investigación evalúa los procesos de legislación en América Latina. Según esta investigación, en promedio, el tiempo de procesamiento de una ley temática sobre derechos humanos y salud mental abarca aproximadamente diez años. Esto es indicativo 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 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 abordar las consideraciones macro, pero sin desestimar el dato de un tránsito de reglamentación extremamente 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 esta legalidad nos propone.

Como decía al principio, para pensar en estas dificultades no es indiferente el momento en que se encuentra un equipo de agentes de salud mental. 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, y se llegó 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 equipo 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 de no establecer tribunales de acusación, mas también no permitir que ese patrón de enamoramiento obturase la potencia autonómica en marcha 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 fue 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. Y, 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 le fue consignado desde la época clásica, como claramente nos enseña Michel Foucault (1987). 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 esto se realiza hoy a partir de la intensificación de la medicación de "disturbios" variadísimos (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 los comienzos del siglo XXI se instalaron en nuestro continente iban exactamente a 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 pos guerra 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 actores y puntos de vista muy variados, pero bajo un eje común: la lucha por el derrumbe 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, obstaculizando la práctica y la puesta en juego posible. Y remarco posible, porque sabemos que esta iniciativa instituyente se encuentra no solo 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 ejemplo podríamos mencionar al orden jurídico, que opera con singular conservadurismo en lo referido a la salud mental y que en innumerables 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 al 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.

Referencias Bibliográficas:

Bertolote, J. (1995). Legislação relativa à saúde mental: revisão de algumas experiências internacionais. Rev. Saúde Pública 29(2): 152-156.

Foucault, M. (1987). Historia da Loucura. São Paulo: Editorial Perspectiva.

Mejor juntos

Mirta Ester Santos, Gladys Rosana Suquía

Resumen

El Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa cuenta en sus distintos niveles y modalidades con Equipos de Apoyo a la Inclusión, entre los que se encuentra el Centro de Apoyo Escolar (CAE), que intervine en la modalidad Común del Nivel Inicial y Primario.

De acuerdo a la resolución provincial 1606/14, en la modalidad Común, el CAE tiene como característica acompañar las trayectorias escolares desde un abordaje integral que incluya la articulación entre escuelas y equipos interdisciplinarios de acompañamiento, organismos gubernamentales y no gubernamentales.

Estos equipos están integrados por distintos profesionales como psicopedagogas, maestras recuperadoras, psicólogas/os, y trabajadores/as sociales. Sus funciones, entre otras, son considerar las situaciones singulares y/o individuales y generar estrategias de seguimiento y acompañamiento incluidas en las condiciones y procesos institucionales que contienen las trayectorias; realizar un trabajo colaborativo y de co-responsabilidad con las escuelas, y acompañar a las instituciones, grupos de alumnos y trayectorias escolares que así lo requieran.

Cuando las trayectorias necesitan configuraciones de apoyos específicos que exceden a los equipos de apoyo, se presenta la situación escolar a la Dirección de Educación Inclusiva para generar una Propuesta Alternativa de Trabajo Pedagógico entre los distintos equipos de apoyo a la inclusión del sistema educativo.

La presente experiencia consiste en un trabajo interdisciplinario del ámbito estatal y privado, que denota el compromiso y la profesionalidad de todos los participantes para lograr una verdadera inclusión educativa de un alumno.

Introducción

Los Equipos de Apoyo a la Inclusión en La Pampa, entre los que se encuentra el Centro de Apoyo Escolar (CAE), tienen la finalidad de propiciar condiciones y desarrollar dispositivos de organización pedagógica que favorezcan un abordaje integral para la inclusión de todos los niños.

En 2014, a partir de la Resolución 1606/14 se reglamentan las funciones de los cargos existentes en los equipos, tales como contribuir conjuntamente con las instituciones a la inclusión educativa y social a través de la enseñanza y aprendizaje de todos los niños, y el seguimiento de trayectorias escolares singulares, generando estrategias de acompañamiento, entre otras acciones. Desde su interdisciplinariedad, los equipos CAE participan cooperativamente con las docentes observando, evaluando, y analizando las condiciones del contexto áulico y las condiciones en las que los alumnos aprenden. A partir de allí se plantean las posibilidades de intervenir sobre el escenario del aprendizaje y sobre el saber que se enseña. De esta manera se elabora, teniendo en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una Propuesta Escolar en Contexto. En esta propuesta se explicitan objetivos, saberes a desarrollar, configuraciones de apoyo necesarias y criterios de evaluación, para trabajar con aquellos alumnos que presentan diferencias en cuanto a su capital cultural, simbólico y social, con el fin de ocuparse de sus necesidades de aprendizaje.

Ante el agotamiento de estas instancias, y cuando la triangulación del trabajo realizado por los distintos profesionales intervinientes demuestra la necesidad de una currícula aún más flexible y de apoyos personales y materiales que implican un cambio de modalidad, el equipo CAE eleva la situación escolar del alumno a la Dirección de Educación Inclusiva (DEI) para su análisis y para determinar el cambio de modalidad, o para generar una Propuesta Alternativa de Trabajo Pedagógico entre los servicios e instituciones de las modalidades Común y Especial.

Desarrollo

Teniendo en cuenta la finalidad y funciones de los Equipos de Apoyo a la Inclusión y su interdisciplinariedad, desarrollaremos a continuación la experiencia de una “Propuesta Alternativa de Trabajo Pedagógico” en la que participaron los distintos equipos del sistema educativo.

Durante las rutinas diarias del jardín Benjamín era desorganizado, y presentaba dificultades en el lenguaje y habilidades sociales. Por este motivo recibe atención por parte del equipo CAE, que, junto a las docentes, se ocupa del desarrollo de sus potencialidades para lograr una educación inclusiva y de calidad a partir de sus necesidades. Por otro lado, el alumno inicia tratamiento externo con una fonoaudióloga particular, quien, además, colabora con la institución y el servicio educativo para logar una mejor inclusión.

En 1º grado se continuó con el trabajo interdisciplinario entre escuela, CAE y profesionales externos privados intervinientes (psicopedagoga, fonoaudióloga). El trabajo consistió en un apoyo individualizado, en el desarrollo de las nociones previas para la lectoescritura, y en la construcción del número y prácticas sociales. Se efectuaron interconsultas médicas y se diagnosticó "retraso general del desarrollo, asociado a dificultades en el área de la visión y audición, con alteraciones en lenguaje comprensivo-expresivo".

En un periodo de tres o cuatro meses se llevó a cabo un trabajo sistemático entre la institución escolar (docente de grado y equipo CAE) y los profesionales privados, y se elaboró una Propuesta Escolar en Contexto que implica una diversificación curricular para responder a las necesidades y posibilidades del alumno. Se consideraron las configuraciones de apoyo necesarias, es decir, todas las ayudas, materiales y humanas, que la institución escolar puede ofrecer para dar respuesta a la necesidad de Benjamín. Entre ellas, se ofreció un apoyo individual e individualizado dentro del aula a cargo de la docente de apoyo institucional, quien, junto a la docente de grado puso en marcha la Propuesta Escolar en Contexto para reconfigurar las posibles barreras para el aprendizaje (por ejemplo, como el niño presentaba alteraciones del lenguaje, se relacionaba con sus compañeros de manera brusca, invadiendo sus espacios sin controlar sus impulsos). Frente a ello la docente acompaña con la palabra aquello que el niño no puede decir o pedir. En este período se observaron avances en relación a su socialización y vínculos con pares. En cuanto a los saberes académicos, sus progresos fueron mínimos.

Ante este trabajo sistemático con los apoyos humanos y materiales que el alumno requiere, los mínimos avances logrados con el acompañamiento docente, y frente al diagnóstico médico, se eleva el legajo a la DEI para incrementar los apoyos específicos brindados por las docentes de la Escuela de Apoyo a la Inclusión Nº 2 (ex Escuela Especial N° 2). Desde el año 2017 se inicia entre los equipos intervinientes la implementación de la Propuesta Alternativa de Trabajo Pedagógico (PATP) para Benjamín. En esta instancia participa también el equipo de profesionales de la modalidad de Educación Especial (maestra de apoyo a la inclusión).

Durante el año 2017 y hasta mayo de 2018, Benjamín recibe a diario atención individual dentro y/o fuera del aula por parte de los equipos intervinientes (CAE y docente de apoyo a la inclusión). El trabajo se enmarca en una Propuesta Escolar en Contexto, en la que se priorizan los saberes, se explicitan los apoyos necesarios para la adquisición de los mismos y se arma un cronograma de acompañamiento diario para el niño. Para su elaboración se parte de la propuesta didáctica de la docente a la que se interviene considerando las necesidades del niño de manera consensuada con el equipo profesional externo. En mayo, Benjamin ingresa a la modalidad de Educación Especial, y es el equipo técnico de la escuela especial el que realiza el acompañamiento del alumno conjuntamente con los profesionales privados y la institución educativa.

Benjamín actualmente tiene 8 años y cursa 3º grado en una escuela pública. Se encuentra totalmente incluido en cada una de las actividades pedagógicas y sociales, y se observan importantes avances en relación a la socialización y rutinas escolares. Por otro lado, requiere apoyos individuales para lograr la lectoescritura y la construcción del número (ambas aún en proceso).

Conclusión

Trabajar con la diversidad significa respetar las diferencias sin olvidar nunca que la escuela asume la responsabilidad de garantizar un horizonte de igualdad para todos. Este trabajo sostenido y conjunto entre los distintos profesionales permitió coincidir en la admisión de Benjamín a la modalidad de Educación Especial respetando sus particularidades, su punto de partida y su estilo de aprendizaje, y haciendo efectivo el derecho a aprender. Es un claro ejemplo en el que se pone de manifiesto la disponibilidad, y precisamente, la disponibilidad supone la empatía, que es la base de la cooperación. Además, debemos de considerar el rol de la familia, que, en esta experiencia, ha pasado por distintas etapas de incertidumbre y cambios. Y es allí donde las instituciones educativas deben proporcionar acompañamiento, recuperar y mantener la confianza, que es un elemento fundamental para poder trabajar de forma conjunta entre las instituciones educativas y la familia. La comunicación y la participación permanente de la familia nos habilita a evaluar conjuntamente los avances, progresos y retrocesos de los trayectos.

Valorar la opinión de la familia enriquece las prácticas inclusivas, y establece una relación de confianza.

Para finalizar, consideramos que la inclusión es transformación que se refleja en los aprendizajes de los sujetos, independientemente de sus características individuales. De esta forma, la diversidad no debe ser percibida como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

Aunque aún hay un largo camino por recorrer y mucho por aprender, consideramos que el caso de Benjamín muestra una experiencia posible y superadora que pudimos construir "mejor juntos".

Referencias Bibliográficas:

Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C. (2012). Una Introducción a la enseñanza para la Diversidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.

Gentile, P. (2007). Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Rosario: Homo Sapiens.

Greco, M., Nicastro, S. (2016). Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Pastor, C., Sánchez Serrano J., Zubillaga del Río A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Madrid. Universidad Complutense.

Resolución N° 1606/14, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (30 de octubre 2014). Disponible en https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/mce-resolucion-2014-1606. [Última consulta, mayo 2019]

Rol, función y posición. Las dificultades del trabajo en equipo en una institución de enseñanza privada. Lazos y transferencia

Graciela Elvira Pérez Alonso

Resumen

A partir de mi experiencia de trabajo en un centro de enseñanza de Idiomas, me propongo plantear y trasmitir algunas cuestiones que hacen referencia a la dificultad del trabajo institucional. En particular, las dificultades que aparecen entre los trabajadores del equipo de administración, y la coordinación del centro. Estas dificultades que se traducen en malestares pueden, a su vez, producir síntomas en los sujetos como modo de respuesta a ellos.

He elegido dos escenas, a través de las cuales intentaré mostrar el recorrido hecho para dar cuenta de esos malestares. Estas escenas acontecen separadas en el tiempo y en medio de un cambio en la composición de la dirección de la institución, provocado por la salida de uno de los directores y la ocupación de este lugar por otra persona. Estas escenas, que a primera vista tienen un marco diferente, reflejan una misma temática subyacente. Si bien el caso podría ser leído desde varios hilos, he tratado de cernir las dificultades que aparecen a partir de los roles, las funciones, la posición de cada quien en el discurso y la transferencia de trabajo.

Las coordenadas de época y el lugar ocupado en el discurso, que conforman unos modos particulares de lazo, y la subjetividad de los integrantes del equipo de trabajo, se entrelazan a la hora de dar cuenta de las cosas que hacían obstáculo y que, por tanto, provocaban malestares.

A modo de conclusión, propondré la hipótesis de trabajo de que la delimitación del rol es fundamental para que la función sea operativa; a su vez, se torna primordial tener en cuenta los límites de la función, generar una nueva transferencia de trabajo y orientarnos por un proyecto de trabajo planteado de forma clara. Estos serían entonces unos primeros pasos a dar si realmente queremos aprovechar esos malestares para, a partir de ellos, plantearnos preguntas que permitan abrir la posibilidad a nuevas respuestas a una nueva o renovada forma de trabajar.

"Una crisis es la oportunidad para la invención de nuevas respuestas, pero, en todo caso (…), reclama juicios directos: que cada uno hable, diga, se sitúe frente a los hechos" (Aromí, 2003).

Esto implica querer saber y responsabilizarse, para luego implicarse sin perder de vista que no-todo es posible, y que es importante saber dónde está el límite de nuestras funciones, en cada situación.

Introducción

A partir de mi experiencia de trabajo en una institución educativa de carácter privado, concretamente un centro de enseñanza de idiomas, me gustaría plantear algunas cuestiones que hacen referencia a la dificultad del trabajo institucional, que se traducen en malestares, y que, por tanto, dan lugar a la lectura de los mismos en un intento de comprender que es lo que allí está sucediendo.

Este trabajo parte de las dificultades que aparecen entre los trabajadores del equipo de administración y la coordinación del centro. Se trata de obstáculos y malestares producidos a partir del desdibujamiento de los roles y las funciones de quienes trabajan en la institución. A lo largo de este escrito intentaré dar cuenta de la posición de cada quien en el discurso y la dificultad en la producción de una transferencia de trabajo.

El malestar en la cultura. A partir de Freud (1929), con su célebre trabajo El malestar en la cultura, sabemos que el malestar en todos los ámbitos de la cultura es estructural. Estructural, en el sentido de que no es posible eliminarlo, o prevenirlo, ya que su origen se encuentra en la estructuración psíquica del ser humano.

Pero que sea estructural no quiere decir que no pueda hacerse nada con ello. Todo lo contrario: cuando los malestares son detectados, hay herramientas conceptuales que nos ayudan a leerlos para poder comprenderlos y actuar en consecuencia. Claro está que tampoco hay que perder de vista algo que es fundamental, y es que NO-Todo es posible cuando nos enfrentamos a las diferentes situaciones que producen malestar; pero siempre algo es posible hacer. Es más, esa misma falla que se produce por estructura, es la que permite hacer a partir de ella. "Porque hay malestar, hay cultura" dijo Freud (1929), en tanto la cultura es la que viene a poner un límite a las pulsiones, o al goce, diríamos con Lacan. Un límite que permita al ser humano, al sujeto o ser hablante (como lo denomina Lacan) vivir en comunidad, en sociedad. En tanto existen las pulsiones, el goce, en el ser hablante se

hace necesaria la trasmisión de valores y saberes de la cultura para poder hacerle frente.

Podemos apreciar así que tanto en la dimensión social, como en la institucional y subjetiva, que aparecen intrincadas en el ámbito laboral institucional, se hace presente esta falla estructural que divide a los sujetos y que provoca el malestar.

Cada época produce sus propios malestares, y el sujeto no es ajeno a ellos, sino que, por el contrario, mediante sus síntomas responde al discurso del Otro.

Partiendo de esta breve introducción, pasaré a desarrollar las dificultades que aparecen en el trabajo institucional entre varios.

Desarrollo

El contexto laboral y las escenas

En el centro de idiomas donde trabajo a tiempo parcial es un centro de formación de carácter nacional con sede central en Madrid. La mayor parte de su actividad se realiza fuera de esta sede central, es decir que la mayoría de las clases no se imparten en las aulas de nuestro local, sino que en los últimos años este ha pasado a ser el centro de operaciones donde se realiza toda la actividad administrativa y desde donde se organiza y coordina toda la actividad docente. El trabajo docente, por lo tanto, se desarrolla mayoritariamente en las propias instalaciones de los colegios públicos y empresas. En los colegios públicos quien requiere nuestros servicios es la asociación de madres y padres de los alumnos, mientras que en las empresas es el departamento de Recursos Humanos.

El equipo administrativo está formado por cinco integrantes, dos directores (directora general y director de estudios), dos administrativas y una secretaria, que también desempeña tareas de administración. El cuerpo docente tiene unos 50 integrantes.

En cuanto a mis funciones, entre otras, inicialmente me inicié allí desempeñado tareas de docencia (ya hace varios años que no ejerzo como tal), a las que luego se fueron sumando:

- La coordinación de las clases extraescolares de idiomas en los colegios públicos de educación primaria desde preescolar (3, 4 y 5 años) hasta sexto grado (12 años), teniendo como tarea seleccionar a los docentes, coordinarlos, y ser el enlace entre el centro y los colegios.
- Tareas administrativas propiamente dichas, y también la coordinación con el departamento de RR.HH. de las empresas para la formación de grupos, asignación de los docentes, horarios de las clases, etc.

Actualmente mis tareas se han ampliado. Junto con una de mis compañeras, coordino las reuniones de profesores que se llevan a cabo una vez cada trimestre. Por otra parte, al cambiar hace poco tiempo parte de la dirección, han decidido ampliar la formación que ofrecía hasta ahora el centro, y me encomendaron la tarea de planificar tres talleres ("Orientación vocacional", "Aprender a aprender" y "Refuerzo escolar").

Estaríamos hablando pues de tres roles diferentes: administrativa, docente y psicóloga-orientadora. Esta multiplicidad de tareas dificulta un posicionamiento claro respecto a la función y a la institución. ¿Cómo nombrar mi cargo? ¿Soy coordinadora, administrativa, psicóloga, docente? Este punto es clave para dilucidar los malestares en la institución.

La primera escena

Como coordinadora de clases extraescolares en colegios recibo la llamada de la madre de un alumno (portavoz, a la vez, de otras madres, según ella misma manifestó) de un grupo de alemán, integrado por 15 alumnos de entre 7 y 8 años. Me plantea que para el siguiente curso (este estaba por finalizar) querían que cambiásemos a la profesora ya que cuando les preguntaban a sus hijos que habían hecho en clase, ellos decían que jugar. Por otro lado, se habían enterado que la profesora dejaba que algunos alumnos se moviesen por el aula, sin regañarlos, por lo que tenían dudas de que esta tuviese el control de la clase. Por estos dos motivos dudaban de que realmente los chicos aprendieran algo en su clase.

El conflicto planteado se resolvió rápidamente pidiendo a la profesora que hasta finalizar el curso "no fuese creativa" (porque eso era lo que hacía, innovar en clase), que diese sus clases ciñéndose a los libros de texto, o sea de forma tradicional, y explicándole que deberíamos sustituirla en el siguiente curso, por la demanda de las madres.

El trabajo de la escena a partir de los tres tiempos lógicos: ver, comprender y concluir.

El primer nombrar que di a esta escena fue: "Una forma distinta de enseñar provoca malestar entre los padres, que piden el cambio de profesor". Y digo el primer nombrar, pues una vez que comencé a leer y trabajar la escena desde una mirada diferente, el renombrar pasó a ser algo distinto: "Una forma diferente de enseñar, provoca un doble malestar, el de las madres que piden el cambio de profesora, y el mío, por tener que actuar en consecuencia".

Llegado al momento de comprender, mi interés se centró en ver cuál era mi posición, tanto respecto a la institución donde trabajo, como respecto a las madres. Así pude ver que en aquella ocasión había habido una actuación por mi parte, que no un acto, en tanto al obrar por encargo y ser llamada a producir una respuesta inmediata a este conflicto o malestar, no medió entre la demanda y la respuesta el tiempo de comprender.

Este malestar al que hago alusión en el renombrar y que esta escena puso de relieve estaba allí desde hacía tiempo y comenzó a cuestionar mi posición respecto al rol, la función y el encargo por parte de la institución.

Las dificultades del rol, sus funciones y los encargos, pasarían entonces a ser el punto de partida del trabajo final y el tema central del caso a construir, lo que me haría acercarme también a otros temas como, los lazos, la transferencia o el semblante.

Al poco tiempo de producirse esta escena, comienza una nueva etapa en el centro, marcada por algunos cambios institucionales: la salida del equipo de uno de los directores que estaba hasta ese momento causó un intento de renovación en algunos aspectos, como por ejemplo la extensión o ampliación en los contenidos formativos, que ya no estarían dedicados solo a la enseñanza de idiomas, sino que se incorporaban también diferentes talleres para trabajar con niños y adolescentes.

Desde lo subjetivo, a la vez, se produjeron diferentes reacciones en los integrantes del equipo administrativo (alivio, angustia, incertidumbre, euforia, etc.)

La segunda escena

En una de las reuniones de equipo, la directora general, a quien nombraré S., nos vuelve a pedir a mi compañera, a quien nombraré A., y a mí que intentemos ser puntuales con nuestra hora de entrada al trabajo: "Desde mi lugar siento tener que reiterar esto, pero os quiero pedir que intentéis ser puntuales con vuestro horario de entrada".

Esta demanda por parte de S. nos provocó malestar tanto a A. como a mí.

Es verdad que no siempre entrábamos en hora, pero nos parecía irrelevante llegar 5 o 10 minutos más tarde de la hora estipulada para entrar, en tanto tampoco salíamos en hora, y compensábamos una cosa con la otra. Por otro lado, nos parecía más importante el cómo nos desempeñábamos a nivel laboral que cumplir con esta norma, y sentimos que esto era una falta de reconocimiento.

Al intentar comprender qué había pasado, por qué el malestar, por qué S. se preocupaba ahora por esta cuestión, pude constatar que este proceder era el síntoma en el que se había convertido mi malestar respecto a mi rol, a las funciones, y a mi posición, que se venía gestando hacía ya un tiempo.

Los conceptos de alienación-separación, el concepto de semblante y el de sublimación, tal como los plantea Perla Zelmanovich (2017), me sirvieron entonces para orientarme en la dimensión subjetiva de la escena. También me han servido de guía los aportes de Hebe Tizio (2003) respecto a la posición, el lugar y la función.

Así, leyendo la segunda escena desde los conceptos de alienación-separación, y a partir del reclamo de S. acerca de la puntualidad, mi malestar podría traducirse en el hecho de no poder desprenderme de ciertos significantes a los que fui alienándome con el paso de los años (actúa solo por encargo, no te impliques, la que no cumple las normas, la rebelde). Esos significantes, se traducían en un trabajar por encargo en tanto que si yo tomaba una iniciativa o tenía una posición diferente (en cuestiones laborales) a la que solía tener la antigua dirección, se me llamaba la atención para que no lo hiciera así. Este tipo de actitud por quien ocupa la posición del amo, muchas veces hace posicionarse al sujeto demandado en un lugar de exclusión, o subrogado, pero, a la vez, de comodidad, en el sentido de no tener la responsabilidad de decidir, de implicarse más, lo cual podría pensarse como el posicionamiento en el lugar de víctima, tal como lo plantea Alicia Azubel (2017): "si hay victimización, no puede estar implicada la responsabilidad", en tanto la victimización es una respuesta frente a la impotencia de lidiar con una determinada circunstancia, y, por otro lado, es quedar fuera de toda implicación responsable con lo que está aconteciendo. Pero, por otra parte, creo que esto se convirtió también en mi forma de denunciar el

malestar generado por la impotencia de cambiar las cosas.

Esta respuesta al malestar no cambiaba mi posición, sino que la fijaba más, en tanto seguía entonces alienada a mi posición de objeto, sin poder variarla, sin poder darle un giro a mí posición.

Leamos ahora la escena desde la dimensión institucional y la posición de S. en el discurso.

Es sabido que en toda institución, grande o pequeña, el cumplimiento de las normas es un deber a cumplir por los trabajadores y que satisface de alguna forma al agente que ocupa el lugar del amo, como demostración de su lugar de mando. Transgredir esa única norma no estaba permitido, y esto se convertía en una falla para quienes ocupan el lugar de mando, quizá como estrategia para dejar clara, de manera consciente o no, su posición.

Por lo tanto, el reclamo de S. desde su lugar como agente en el discurso del amo (Lacan, 1969-1970), el lugar de la jefa, es totalmente lícito; es un reclamo legítimo. Así, el reclamo de S. podría leerse como una de las formas que tiene de sujetarse a su semblante de amo.

Probablemente, en un intento de hacer semblante de ese lugar, S., identificada, alienada, a ciertas formas discursivas que en apariencia le darían ese lugar, repetía algo que según su decir no le gusta hacer. En la escena referida, y en otras ocasiones, ha expresado su descontento con el lugar de responsabilidad que le toca, pues significa, entre otras muchas cosas "tener que pedirnos cosas sin saber cómo hacerlo", a lo que yo agregaría, "sin mandar de forma autoritaria". Hacer semblante de su rol le permitiría alojarse en el lugar inherente al discurso. Posiblemente, parecer ser la directora es la forma que encuentra para poder, desde ese lugar, cumplir con sus funciones, y, sobre todo, hacer cumplir las funciones de los otros, sus subalternos. No saber cómo hacerlo sin violentarse a la hora de tener que de-mandarnos algo provoca que a veces no lo haga de la mejor manera.

Conclusiones

Lo primero que me parece importante señalar son las dificultades que aparecen cuando el rol no está definido. Tener claro cuál es el rol dentro de una institución es imprescindible para poder delimitar las funciones que ese rol conlleva, a la vez que resulta fundamental leer los encargos que se le hacen a uno u otro rol, para lograr posicionarse adecuadamente, y, por mi parte, ubicarme en mi rol y pasar del padecimiento a un hacer algo con el malestar en favor del lazo.

Un espacio nuevo para hacer algo distinto desde los diferentes roles puede traducirse en la eficacia de las funciones, no sin antes separarse de los significantes a los que se estaba alienado:

> Cuando la realidad externa va cediendo el hostigamiento a su recurso simbólico, el tratamiento del malestar estructural, que es producto del desacople entre la demanda del sujeto y el otro, va recortando un vacío de atribuciones estigmatizantes y el sujeto puede empezar a apropiarse de aquello que se le ofrece en tanto se produce una separación de esos significantes (Zelmanovich, 2017, ap. I)

A modo de cierre, el siguiente relato de una experiencia de campo aportado por Perla Zelmanovich (2017) da cuenta del concepto de transferencia reticular, que, junto con el de semblante o impostura nos da una visión global de lo que he venido comentado a lo largo del trabajo:

> La impostura es una manera de ocupar un lugar socialmente establecido, en este caso de profesor/a que se va conformando a partir de una dialéctica de identificaciones en las cuales resulta necesario reconocerse
>
> La transferencia reticular no es espontánea, es necesario crearla sorteando los obstáculos que devienen de la posición que asume cada profesor en el discurso …

… depende también de qué semblantes y con qué disposiciones a producir giros nos encontremos cada uno de los integrantes del equipo de trabajo, en nuestro caso particular.

Por otra parte, es verdad que a la hora de trabajar siempre habrá encargos que nos gusten más o menos, pero si el equipo logra que haya la transferencia necesaria y algo de nuestro deseo pueda aflorar, el trabajo puede cobrar otra dignidad diferente a la simple repetición automática de una tarea por encargo.

Es importante tener presente también que el encargo institucional está vinculado al discurso del amo en el sentido de que responde a varios S1, dados por las coordenadas de la época y la política, como, por ejemplo:

nada es imposible (negación de la castración), la satisfacción inmediata y la resolución inmediata o urgente de situaciones, con la consiguiente exclusión del tiempo de comprender, así como las exigencias de éxito, de felicidad, de medir, de evaluar, de nombrar o etiquetar.

Pero, a pesar de esta dimensión socio-histórica que implica una determinada manera de configurar los roles y las funciones, fuera y dentro de las instituciones, algo diferente puede hacerse con la función que nos designa ese rol.

La condición de época en cuanto a que hay un rechazo de lo que no da un beneficio inmediato, una intolerancia a las cosas que se resisten a funcionar bien, da en parte cuenta de las actitudes asumidas en nuestro centro de trabajo, en tanto es una época contraria a la pregunta: hay que responder rápidamente al vacío que provoca una situación problemática, un malestar, sin intentar comprender que está pasando, sin hacerse preguntas.

Me gustaría terminar el trabajo citando a Aromí (2003) quien plantea que las crisis deberían servir para aumentar la cantidad de saber y no de malestar: "Una crisis es la oportunidad para la invención de nuevas respuestas, pero, en todo caso (…) reclama juicios directos: que cada uno hable, diga, se sitúe frente a los hechos".

Ello implica querer saber y responsabilizarse para luego poder implicarse.

Referencias Bibliográficas:

Arendt, Hanna (1996). La crisis de la educación.
En: Entre el pasado y el futuro, pp. 185-209. Barcelona: Ediciones Península.

Aromí, Ana (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En: Tizio, H. (coord.) Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social. (pp. 119-138) Barcelona: Gedisa.

Azubel, Alicia (2017). "Acerca del lugar de la víctima: Responsabilidad (losange) Víctimización". Clase 10, Seminario 3 de la Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas, Cohorte 4. FLACSO, Argentina.

Freud, Sigmund (1979). El malestar en la cultura. Volumen XXI, de las Obras Completas (1927-1931). Buenos Aires/Madrid: Ed. Amorrortu. (1929).

Lacan, Jacques (2008). Seminario 17, El reverso del Psicoanálisis. Ed. Paidós. Buenos Aires. (1969-1970).

Molina, Yesica (2017). Rol, encargo y función: aportes para deconstruir la posición. Audio-clase- Seminario 2. Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Cohorte 4. FLACSO, Argentina.

Tizio, Hebe (2003a). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Tizio, H. (coord.) Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social (pp.165-183) Barcelona: Gedisa.

Tizio, Hebe (2003b). El dilema de las instituciones: segregación o invención. Nodus. Revista virtual de la Sección Clínica de Barcelona, VIII, 1-5.

Zelmanovich, Perla (2013). Lidiar con la apatía bajo una transferencia reticular. En: Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas (Tesis de doctorado no publicada), Doctorado en Ciencias sociales, Flacso, Buenos Aires, Argentina,

Zelmanovich, Perla (2017). "La constitución del sujeto en un tiempo lógico y discontinuo, en los desfiladeros de dos operaciones: alienación-separación", Clase 4, Seminario 1. Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Cohorte 4. FLACSO, Argentina.

Representaciones acerca del vínculo docente- alumno, su análisis desde una perspectiva clínica

Julieta Soledad Bringas

Resumen

El trabajo docente transcurre entre distintos sentimientos: placeres, tensiones, malestares. Analizar la problemática en torno a los discursos sobre los vínculos entre docentes y alumnos que suenan en los pasillos de una escuela, en la sala de profesores o en los propios profesorados de formación docente, y su influencia en la vida cotidiana de docentes y alumnos es un campo de estudio muy interesante para abordar. Sostenemos que la vida personal de cada docente, su historia, su desarrollo psíquico, sus propias concepciones acerca del ser docente van a ser determinantes en el espacio psíquico del aula y en el vínculo que este docente genere con sus alumnos. Para poder detectar esto se hace necesario un trabajo que permita una reflexión analítica donde el docente pueda visualizar las relaciones transferenciales en estos vínculos.

El siguiente trabajo se enmarca dentro del análisis de un dispositivo implementado en junio y julio de 2018 con docentes de una institución de Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires. Este dispositivo buscó ahondar en una temática clave a la hora de pensar la formación permanente del profesorado: el vínculo entre docentes y alumnos, y los discursos que giran en torno a estos vínculos. El corpus está conformado por una serie de entrevistas a las docentes participantes y los registros de la participación de las mismas en los cuatro encuentros de los grupos de reflexión llevados a cabo a lo largo de dos meses. El material recolectado fue reinterpretado desde la perspectiva de análisis clínico de la práctica profesional.

Nuestra hipótesis sostiene, por un lado, que es de vital importancia que los docentes se entrenen en el análisis de sus propias prácticas profesionales para poder de esta manera visualizar como los propios discursos que giran en torno a los vínculos entre docentes y alumnos pueden influir y cuestionar sus prácticas cotidianas. Por otro lado, queremos dar a conocer la importancia que implica para el trabajo docente poder identificar lo implícito inconsciente en sus prácticas cotidianas e iniciar un proceso de reflexión sobre el sí mismo docente.

Introducción

¿Somos las maestras las segundas mamás? ¿Una buena docente debe ser afectuosa y demostrativa? ¿Qué es ser una buena docente? ¿Por qué siento malestar en algunas de mis prácticas? ¿Está mal que me preocupe porque los chicos aprendan más que por ser cariñosa?

Estas son algunas de las preguntas que plantearon las docentes participantes del dispositivo llevado a cabo en una escuela de nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires. Este dispositivo surge del pedido de las propias docentes, que afirmaban sentir la necesidad de mejorar sus prácticas y poder analizarlas junto con un coordinador que acompañe las mismas.

El análisis de las prácticas docentes y la reflexión mediante narrativas como así también el análisis de la propia implicación dentro del campo educativo ha comenzado a tener peso en los últimos años. Emociones como malestar, nostalgia, cansancio resuenan en los discursos de docentes que caminan las aulas a diario.

> "¿Soy una mala maestra si tengo cierto malestar al dar clases? ¿Es que no tengo derecho a enojarme, a estar cansada, a no encontrar respuestas a miles de preguntas que a diario me planteo en mi tarea cotidiana? ¿Por qué siempre debo ser la maestra feliz, si hay cosas que duelen, que enojan, que te hacen sufrir?" (Carolina, 32 años, docente de 4to grado)

Existen trabajos que han comenzado a hablar de las emociones y los afectos en la profesión docente, trabajos que ponen en cuestión estos estereotipos y mandatos del ser "buen maestro" o "mal maestro" ¿Existe un buen maestro? ¿Cuál sería el mal maestro? Estas fueron algunas de las preguntas con las que trabajamos en el dispositivo implementado, donde se buscó poner en cuestión estos estereotipos y también visualizar cómo pueden influenciar las prácticas de las docentes.

La hipótesis central sobre la cual trabajaremos en este artículo nos lleva a prestar especial atención al vínculo docente-alumno y a las representaciones que las docentes tienen sobre su rol.

Desarrollo

Reflexión y trabajo docente

Consideramos que el trabajo de reflexión por parte de los docentes puede resultar muy enriquecedor, ya que a partir de la misma se inicia un trabajo de comprensión y de búsqueda de sentido (Souto, 2016).

En un primer momento, durante el dispositivo propuesto, las docentes contaron sus historias profesionales, hicieron memoria, recordaron acontecimientos, situaciones; así otorgaron un significado y una relevancia a aquello vivido, para luego comunicarlo poniéndolo en palabras.

La experiencia de reflexión realizada por las docentes fue una experiencia de naturaleza narrativa, y el material que se plasmó en el relato de las mismas provenía de la propia experiencia, de allí que el relato permitiera hacer inteligible la situación vivida. Durante la reflexión surgieron procesos de subjetivación donde quienes narraban se involucraban personalmente con el relato, y se movilizaban a partir del mismo desde la memoria y el recuerdo. Al contar los hechos las docentes se conectaban con su vida profesional y le otorgaban un sentido a esa experiencia vivida.

En un segundo momento del dispositivo se dio inicio a un trabajo de exploración sobre la situación narrada, por el cual se buscaba indagar, ver lo que de ella se derivaba (Schön, 1992). No se trató aquí de comprender esa realidad desde criterios externos, sino más bien que la docente que narraba pudiera dilucidar cómo se sentía afectada por ese relato. Se trató de una posición de implicación, de interioridad con lo narrado, que sirvió para iluminar ese contenido.

Esta formación reflexiva implicó para las docentes cierta transformación, en tanto modificó, dejó huellas en su subjetividad, en sus modos de hacer, de pensar y de relacionarse.

La reflexión, en tanto acto de pensamiento y deliberación, implica un cambio de dirección, una vuelta, un retorno sobre algo o sobre sí mismo (Ferry, 1997). Esta reflexión permitió reorientar la acción, captar lo sentido y vivido. No solo poner en palabras aquella situación con el mero sentido de compartir, sino también de volver sobre la misma para poder analizarla y darle sentido.

¿Por qué trabajar sobre el trabajo docente y los afectos?

El afecto, los vínculos, los placeres y displaceres del trabajo docente muchas veces giran en torno a discursos y modelos del ser docente que han sido construidos socialmente.

El dispositivo implementado buscó rescatar aquellas vivencias que las docentes traían relacionadas con sus placeres y displaceres. ¿Qué cosas nos genera displacer en nuestras prácticas? ¿Qué de nuestras prácticas ponemos en cuestión?

Muchos fueron los relatos traídos por las docentes. Por ejemplo:

> "Cómo olvidar a mi querida maestra de 1er grado que con dulzura trenzaba el pelo de Anita, aquella niña que venía siempre despeinada al colegio, o de la dulce María Julia que siempre escondía caramelos en el bolsillo para aquel niño que todas las tardes lloraba al ingresar a la escuela 'aquellas eran docentes con vocación'. Hoy la realidad es otra, uno se enfrenta a otras realidades, a otros niños, nos invade el cansancio" (Andrea, docente, 42 años).

¿Vocación? ¿Es que acaso la vocación docente se mide en estos términos? En Maneras de querer, Ana Abramowski (2010) nos habla de las sentencias afectivas que recorren las prácticas escolares cotidianas: "la maestra debe ser la segunda mamá", "un buen maestro es afectuoso, cariñoso comprensivo", "para ser maestro primero te tienen que gustar los niños, y después enseñas", "la tarea del docente es contener a los niños". Estos discursos sobre los afectos docentes "son históricos, cambiantes, construidos, aprendidos por los propios docentes ya desde su formación en el profesorado, y son ellos quienes también, en el ejercicio de su tarea, van aprendiendo a sentir como docentes" (Abramowski, 2010).

Sostenemos que es de suma importancia poder cuestionarse sobre estos discursos, reflexionar sobre las propias prácticas y sobre los propios discursos en torno al ser docente, y, a su vez, poder problematizar el afecto docente. Dentro del dispositivo implementado se buscó iniciar a las docentes en este trabajo proponiendo que

compartieran en el grupo aquellas prácticas propias sobre las cuáles sentían cierto malestar. Muchas fueron las situaciones de clase que compartieron las docentes, en su mayoría lo que tenía cierta relación con el trato hacia sus alumnos y los vínculos que con ellos generaban.

> "No sé, cómo que me siento mal a veces, me comparo con quienes fueron mis docentes y no tengo nada que ver con ellas. No soy cariñosa ni tampoco muy afectuosa con los chicos; pero lo que sí sé es que aprenden y que me quieren, me lo demuestran a diario; así que tan mal no debo estar ¿no?" (Clara, 29 años, docente de 1° grado).

> "¡Me enoja que nada los entusiasme, mira que pienso y pienso en qué propuesta traerles y a veces nada de lo que traigo termina resultando, pero no me rindo eh! De alguna u otra manera encuentro la forma de llamarles la atención ¿Soy mala?, no lo sé, pero quiero que aprendan y que entusiasmen en la escuela" (Mariana, 36 años, docente de 7°grado).

Pensar y re pensar las prácticas docentes dentro del dispositivo

El dispositivo que se propuso consistió en encuentros quincenales en los cuales participaron 14 docentes de Nivel Primario de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires. En el presente trabajo se consideraron los registros tomados de los encuentros realizados con las docentes y algunas de las entrevistas realizadas a cuatro de las participantes que se desempeñan como docentes de 1°, 4°, 2° y 7° grado, quienes llevaban entre 8 y 17 años en ejercicio de la profesión en la misma institución.

En los encuentros se propusieron preguntas disparadoras que abrieron el debate:

– ¿Cuáles serían las características de una buena docente?

Las respuestas que surgieron fueron: el 42% (6 docentes) incluyó entre sus respuestas las características de dulzura, el ser afectuosa o cariñosa; 14% (2 docentes) incluyó el estar preparadas para todo, el 35% (5 docentes) aseguró que una maestra debe ser una segunda mamá. Solo el 7% (1 docente) incluyó dentro de su respuesta la palabra formada, actualizada.

Podríamos pensar que dentro del discurso de estas docentes el ser afectuosa y actuar como una segunda mamá serían las características principales que una docente debe reunir; pero, a su vez, estas eran características con las que ellas mismas manifestaban estar en contra. ¿Cuánto habrán calado estos discursos en sus concepciones sobre los mal llamados "buenos docentes" que son las primeras que mencionan?

Otra de las consignas que se proponían al interior del dispositivo fue:

– Recuerda aquellas docentes que marcaron algo especial en tu vida como estudiante.

Dentro de las variadas respuestas las participantes recordaron a muchas docentes que marcaron sus vidas. Algunos de los relatos:

> "La distante pero innovadora seño María Julia que en 4to grado nos sorprendía con emocionantes cuentos, y nos hacía meternos en mundos que, si bien eran imaginarios, en nuestras cabecitas eran tan reales como el propio cuento".

> "La querida seño Graciela de 5to, una señora mayor que marcaba cierta distancia entre nosotros sus alumnos. Ella fue quien me enseñó lo que es leer con sentido, comprender y poder exponer lo que sé a los demás sin temor de equivocarme. Nos apoyaba a aquellos que más nos costaba la lectura; y sí, no era nada cariñosa, ¡pero que aprendí, aprendí muchísimo!"

> "Recuerdo mi adolescencia, a mi profesora Makek, de matemática y física, quien sabiendo que no eran de las materias que más me atraían supo hacer de sus clases experiencias inolvidables a partir de experimentos y tableros con lucecitas que nosotros mismos construíamos".

Se puede observar cómo, a pesar de sus concepciones sobre el "ser buen docente" (afectuosa, cariñosa, segunda mamá), los recuerdos de aquellas docentes que marcaron sus vidas se alejan mucho de los estereotipos mencionados. Lejos están la seño María Julia, Graciela y la profesora Makek de aquellas dulces y cariñosas

docentes enmarcadas como los modelos a seguir.

Poder contraponer estos relatos surgidos al interior del dispositivo llevó a las participantes no solo a cuestionar estos discursos sobre el rol docente presentes en la sociedad actual, sino también a poder empoderarse como docentes en su quehacer cotidiano, valorar sus prácticas y entender que las mismas son construidas a diario.

Se desarrollarán algunos conceptos que nos resultan interesantes para poder conceptualizar el vínculo docente- alumno y las representaciones que las docentes mantienen sobre su rol. Dichos conceptos han servido como marco para interpretar los procesos de transformación subjetiva de las docentes, como así también las dificultades y las posibilidades que el dispositivo pudo haber ofrecido para esta transformación.

Conclusiones

Tanto en la formación como en la práctica docente resulta necesario recuperar y develar las teorías implícitas de los propios docentes, construidas a partir de sus experiencias y biografías escolares. En este trabajo hemos intentado demostrar que a través de un proceso reflexivo en el que se ponen en cuestión las nociones y estereotipos docentes se permite no solo la simple reflexión sobre la propia práctica, sino también un trabajo de sí mismo sobre sí mismo (Ferry, 1997) a través de la mediación con otros.

Este tipo de trabajos permite a los docentes en ejercicio realizar procesos de transformación subjetiva en el sí mismo profesional, analizar sus prácticas y tender nuevos puentes en el trabajo cotidiano con los niños.

Referencias Bibliográficas:

Abramowski, A. (2010). Maneras de querer. Buenos Aires: Paidós.

Barbier, J.M. (1999). Prácticas de formación: Evaluación y análisis. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Blanchard, Laville. C. (1996). Saber y relación pedagógica, un enfoque clínico.
Buenos Aires: Novedades Educativas.

Filloux, J. C. (2001). Campo pedagógico y psicoanálisis. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Ferry, Gilles. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Novedades Educativas.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Souto, M (2000). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Souto, M (2007). La coordinación en los grupos de formación de orientación clínica. Buenos Aires: OPFYL.

Souto, M (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente.
Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Violência e criminalidade em jovens que passaram pelo sistema de atendimento socioeducativo. Um estudo psicanalítico

Ramon Eduardo Lara Mogollon

Resumen

O presente trabalho representa um avanço das reflexões em torno à pesquisa interdisciplinar sobre violência e criminalidade em jovens que passaram pelo sistema de atendimento socioeducativo de Belo Horizonte, Brasil, a partir do estudo dos Cursos de vida e Trajetória delinquencial nas narrativas de jovens em situação de vulnerabilidade dentro da socioeducação. Trata-se de um esforço do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares da UFMG e o Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública para a compreensão do fenômeno da violência e a criminalidade. A violência apresenta-se de diferentes formas e, no pensamento contemporâneo, destacam-se particularmente os enfoques como: agressividade, guerra, preconceito, etc. Mas quando dialogamos no campo semântico da puberdade, da juventude e da adolescência, a violência e a criminalidade adquirem outros matizes. As infrações, quando cometidas por jovens, são entendidas como quebres da ordem social, são processadas pelo Estado como crimes e o sujeito da violência é assumido pelo Estado como infrator ou criminoso. A partir das reflexões psicanalíticas pretendemos apontar os quebres e as caraterísticas dos sintomas da adolescência em diálogo com o contexto da infração.

Nesse diálogo nos perguntamos o que a psicanalise tem a dizer sobre estas subjetividades e nos deparamos com a inegociável necessidade de sentar as bases sobre o que entendemos por juventude.

A pesquisa tem o nome de "Vida e Trajetória Delinquencial: um estudo exploratório dos eventos e narrativas de jovens em situação de vulnerabilidade" que começou com adolescentes que tiveram passagem no Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional de Belo Horizonte (CIA/BH), cujos Planos Individuais de Atendimento foram analisados em uma pesquisa anterior do CRISP no ano 2015.

Até o momento deste trabalho, a pesquisa já foi definida, e temos aproximadamente 8 meses de discussões teóricas e metodológicas. Somos um grupo de 15 pesquisadores entre sociólogos, antropólogos, educadores, psicólogos e psicanalistas; entre professores, estudantes de mestrado e doutorado. O instrumento para as entrevistas surgiu de um esforço conjunto das diferentes áreas, com perguntas fechadas e abertas que possam oferecer os dados que interessam a cada disciplina.

Meu papel na pesquisa, além das discussões dos conceitos, as bases e o desenho e aprovação do instrumento de entrevista, é a análise das trajetórias, das falas dos jovens a través da psicanalise. Este tipo de pesquisa é uma pesquisa com a psicanalise que se diferencia da pesquisa clínica, porque não tem uma relação direta com o sujeito e da pesquisa de psicanalise que é uma pesquisa mais de cunho teórico. Assim, pretende-se mostrar os furos nas falas contidas nas trajetórias para localizar e melhor entender o sintoma atual e suas possíveis saídas.

Desarrollo

¡Juventud, divino tesoro,
te vas para no volver,
cuando quiero llorar no lloro
y a veces lloro sin querer!

Rubén Darío

O tema principal deste trabalho é a violência e a criminalidade na juventude brasileira, situações que não podem ser estudadas por separado, porque sobre a juventude recai um sem-fim de representações, entre elas uma que nos preocupa: a criminalidade, e que a torna alvo de reflexão. A juventude negra, pobre, da periferia, com baixo nível educativo e baixa renda, muitas vezes dentro da dinâmica do tráfico, aparece como o campo semântico privilegiado da criminalização. Ainda mais quando falamos do sistema socioeducativo, porque introduzimos na discussão mais uma variável, as políticas públicas, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, a saber, as formas

como são tratados pelo Estado mediante suas políticas.

Por isso, urge uma reflexão sobre o conceito de juventude e os espaços onde este conceito transita e dialoga. Três ideias parecem muito conexas, adolescência, puberdade e juventude. A primeira, vinculada ao campo da psicologia e a medicina, muitas vezes usada para descrever as mudanças físicas e psicológicas pelas que passa todo sujeito entre a infância e a vida adulta. Puberdade é um termo que também usado na área da saúde e área da psicologia, e no casso específico deste estudo, na área da psicanalise, Freud utiliza o termo em obras como Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1915), vinculada às aberrações, à sexualidade infantil e descrita como uma metamorfose, uma "travessia". Também se encontra em: Psicologia de grupos e análise do ego (1921) no contexto do Édipo, em Moises e o monoteísmo (1939) no contexto da efervescência da energia sexual e no Mal-estar da civilização (1930) referindo-se aos ritos de iniciação, entre outros trabalhos.

Como vemos, os termos transitam por diferentes áreas o que já chama a atenção. Continuando, o termo juventude, é usado em diferentes campos de estudo como o psicológico, o antropológico, o médico, o científico, o educativo e o social. É um termo que circula por diferentes espaços, porém quando transita pelo espaço da política parece claramente representado sobre o viés da educação, de um sujeito que ainda não é sujeito, que tem o potencial do adulto, mas que ainda não o é, que ainda não foi devidamente inserido no social e que por isso representa um perigo. Aqui no estamos falando ainda de nenhuma diferenciação de classe social, apenas estamos apontando o espaço da juventude nos discursos atuais.

Um fato interessante é que a infância, a vida adulta e a velhice não geram tantas dificuldades de interpretação e nem tanta necessidade de conceitos que as expliquem. Parece, pelo menos até agora, que estes estádios são mais definidos, menos problemáticos e até, enunciadores da importância da pergunta pela juventude.

Quem não se considera jovem hoje em dia? O conceito de juventude é bem elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são jovens. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado em que todos querem se incluir (Kehl, 2004)

Jovem parece um conceito mais idealizado dentro do papel político dos sujeitos e flerta ao mesmo tempo com a adolescência e seu poder que vem da violência e da irrupção. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define o jovem entre os 15 e 24 anos, já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), adolescente é aquele entre os 12 e 18 anos. Argumentos biológicos são usados para estender estes limites e colocar, por exemplo, a adolescência, a partir dos 10 anos e até os 25, quando se pensa que o cérebro ainda está mudando. Tratando-se de juventude, a emancipação e morar fora da casa dos pais, parecem as marcas da transição de saída.

A definição da juventude por idade encontra elementos objetivos no aspecto da maturidade biológica e sua delimitação se reveste de importância para as políticas públicas, notadamente quando se pensa em contagem de população, definição de políticas e recursos orçamentários... A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação (Carrano, Paulo; Juarez Dayrell, 2013, pp. 15-16)

Assim, a consideração da juventude a partir da idade não nos ajuda muito no aprofundamento da temática. A chave parece estar, como apontamos anteriormente, na ordem da representação, do simbólico e esta ordem pode ser abordada a partir da psicanalise, ainda mais, é uma porta e um convite.

Hoje, não contamos com ritos de passagem que ajudem a pensar e estabelecer melhor os limites entre uma idade e outra, nem conseguimos dar nome a nossa própria Idade e a chamamos de fluída, líquida, cega, em mal-estar, contemporânea, post-contemporânea. Não há consenso e essa parece a regra.

Porém, não são os limites o que nos fazem refletir, mas a fissuras. No caso deste trabalho a grande fissura da violência, que aparece mais relacionada à juventude, e não à adolescência. Tal vez uma forma de encobrir, desfazer, esconder ou desfasar o sintoma da adolescência?

Juventude é um discurso social e como discurso, serve para suportar dispositivos que em uma leitura foucaultiana seriam dispositivos de poder, mas em uma leitura psicanalítica, poderiam ser chamados de dispositivos de fala-silêncio. De fato, "a adolescência é uma construção eminentemente moderna, marcada por uma preocupação com a biopolítica, enquanto problemática da governabilidade" (Foucault, 2008). Neste contexto de juventude se silenciam os jovens, fala o Estado por meio da lei, fala a sociedade por meio do medo e da criminalização, falam todos os dispositivos de socialização-controle, mas não se deixa falar o jovem, porque ainda não está "pronto", está no meio de uma transição, "não sabe bem o que quer", mas quem sabe? Então sua voz não tem autoridade, não tem nome, seu desejo não terá lugar, um gozo sem espaço. Alguns chamaram o sujeito de jovem, outros de adolescente e outros ainda de púberes. De qualquer forma, o sujeito e seu desejo sempre ficarão por fora.

Porém, a psicanalise tem a responsabilidade de apontar as fissuras por onde esses desejos se abrem caminhos: "como analistas que escutam o mal-estar e o sofrimento, cabe-nos identificar as manifestações do inconsciente, buscando os diferentes modos de desamparo na "leitura" dos laços do sujeito com o outro e com o Outro" (Gurski, 2017, p. 49). Uma fissura parece claramente ser a violência que pode acabar, e de fato acaba, literalmente, com a vida na criminalidade.

Duas perspectivas se nos apresentam ainda. Essa violência que traz a marca da fissura por acaso se alimenta em processos internos do sujeito, ou tem a ver mais com o quebre do espaço para o outros, o social.

Se usarmos o termo adolescência, colocaremos o problema da criminalidade e a infração da lei do lado interno do sujeito. A violência seria algo assim como uma explosão, um processo de instabilidade interna que produz consequências estrondosas para o exterior. Porém, se usarmos o termo juventude, colocaremos o problema do lado dos referentes sociais externos¨.

A juventude trabalha, estuda, depreda, comete infrações, crimes, etc., mas quando falamos isso, apontamos para o peso das instituições sociais como a Escola, o Estado, a Segurança, a Saúde e colocamos o peso, leia-se responsabilidade, sobre elas. Nesse caso o jovem é afetado pela falta ou fragilidade das instituições e dos referenciais que permitam um desenvolvimento no meio social, esta falta é apontada como uma das causas da violência dos jovens. E ainda mais, o jovem é depredado por uma representação desequilibrada: "Com relação à violência urbana, há uma ênfase nas notícias divulgadas pela imprensa nos crimes cometidos por jovens. Ainda que estes sejam os responsáveis por somente 10% do total de delitos, o balanço é outro nas páginas policiais" (Sousa & Goldmeier, 2008, p. 996).

Assim, encontramos pelo menos duas abordagens sobre o tema da violência em jovens e a psicanalise não está fora dessa dinâmica. Porém, a pergunta pelo interno e o externo tem algo em comum, uma tensão, seja interna, pelos novos processos biológicos e afetivos que assaltam o sujeito ou pela falta de uma sociedade e instituições que permitam uma passagem mais sadia à vida adulta. Esta tensão, ora interna, outra externa é alimentada pela ideia do inacabado, mas no caso da violência infracional ou criminal encontramos uma aporia. Em palavras de Freud:

> A normalidade da vida sexual só é assegurada pela exata convergência das duas correntes dirigidas ao objeto sexual e à meta sexual: a de ternura e a sensual. A primeira destas comporta em si o que resta da primitiva eflorescência infantil da sexualidade. É como a travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades (Freud, 1976).

A adolescência é apresentada como uma passagem, uma travessia por um túnel furado, furado pela alteridade contornada pela ternura e a sensualidade. E, no caso da juventude essa travessia parece adoptar um traço de inacabamento, mais do que um traço de furo. Porém, inúmeras representações são associadas ao sujeito jovem e essa travessia parece representar-se, detendo e definindo o sujeito em conceitos solidificados e petrificados para o controle.

Parece de senso comum entendermos a juventude como inacabada, como potência, como passo, como trânsito. Mas quando falamos do crime e do jovem infrator, a transitoriedade por vezes acaba, o dinamismo humano e de construção da identidade é negado e o sujeito é objetivado, fechado e representado como criminoso. Novamente, falam todas as instituições sobre o sujeito jovem e quem menos fala é esse sujeito. E por que falam as instituições? Porque o jovem é um ser inacabado, sem autoridade e sem estabilidade. Qualquer parecido com uma transferência do discurso do sintoma da própria instituição é só coincidência. Ou não? Trata-se de um círculo vicioso ou mais um dispositivo de controle, "a aplicação de formas de controle social perverso da juventude, que funcionaria, ao mesmo tempo, como uma forma específica de socialização, que percebe os jovens como incompletos, instáveis, e por isso mesmo mais perigosos" (Moraes, 2006, p. 5).

Mais uma hipocrisia, aliás, aporia, é a juventude sendo apreciada pela maleabilidade, por estar em formação, por representar o futuro das sociedades e do mundo, mas também por isso mesmo, por ser influenciável pelo contexto do crime, do mal, da perda.

Todavia, uma vez no crime, parece que os jovens ficam, como já mencionamos alhures, definidos, representados como criminosos para sempre, perdendo-se assim a ideia do maleável da juventude, pelo menos no nível da representação. O jovem do ato infracional parece que perde a juventude e sua característica de inacabado, porque fica representado de uma vez por todas como criminoso e, no melhor dos casos, essa mácula não desaparecerá, deverá carregar com seus antecedentes pelo resto da vida, como aqueles leprosos que na antiguidade deviam

gritar sua doença para ninguém se aproximar deles.

O que fica então? Quando os jovens são assumidos em sua incipiência, aumenta o medo que os encobre de violência. Porque eles, não estando prontos, totalmente inseridos no laço social, educados e sadiamente sublimados, se pressupõem escolhas de violência neles. A falta da completude parece instintivamente preenchida pelo medo à transgressão.

"É como se a 'violência juvenil', especialmente cometida por jovens pobres e de periferia, tivesse se convertido em um fenômeno estrutural que se alastra dos bairros ditos perigosos para outros locais e instituições" (Feitosa & Silva, 2014, p. 9). Só que é uma tautologia não facilmente perceptível. A perspectiva de vida das pessoas em contextos de pobreza e vulnerabilidade não chega à vida adulta, então se vamos considerar os sujeitos violentos, consideraremos os jovens, não porque eles sejam violentos em si, mas porque a população adulta é menos representativa, é uma opção quase inexistente para quem preenche e cumpre com as variáveis de cor, sexo, nível social, instrução, etc., que já mencionamos.

Na psicanalise a juventude ou adolescência representa a segunda irrupção do sexual, sendo a primeira a da infância, mas desta vez com o prelado da fixação genital. Na adolescência acontece o despertar do sexual infantil mais a novidade do despertar do objeto com o prelado da fixação sexual genital. Só que no social esse genital não pode prevalecer, não com todos e não em sua totalidade e totalidade é algo que quer ser vivido pelos jovens. O limite, a frustração e as balizas sociais devem poder ser parte, em outras palavras:

> Logo, para a construção do ideal do ego, é imprescindível um trabalho de luto das idealizações ilusórias e absolutas do ego ideal, e a aceitação da falta e do conflito. Isso envolve o reconhecimento da impossibilidade de satisfação absoluta, o reconhecimento da necessidade de se tolerar a frustração. Além disso, outro reconhecimento é indispensável à formação do ideal do ego: o da existência do objeto como objeto-alteritário. Para que o ideal do ego se constitua, então, é necessário que o verdadeiro reconhecimento do objeto entre em cena (Savietto & Cardoso, 2012, p. 359).

Quando um sujeito é dito criminoso se trata menos de uma exclusão do social e mais de um silenciamento do incômodo que representa uma infração à ordem chamada de social. Esse é o problema do crime e do estado que processa o sujeito como criminoso, ele não o desliga do social, isso é dificilmente pensável. Não existe um sujeito que não seja ou esteja no social, todos estamos dentro do emaranhado que chamamos de sociedade.

Dessa forma, as medidas socioeducativas constituem-se, não como instrumento de reinserção social, mas enquanto ferramenta na dupla exclusão destes adolescentes... ao nomeá-los como criminosos, exclui-se a dimensão política de sua existência. O que se verifica na história de vida destes jovens é justamente este abandono pelo Estado – condicionada não pela relação do adolescente com o crime, mas marcado pela condição socioeconômica, racial e territorial na qual estes sujeitos estão inscritos – e sua substituição por um estado de polícia em detrimento ao Estado de direito (Moreira, 2015, pp. 291-291).

Uma suposição interessante tem a ver com as trajetórias dos jovens em conflito com a lei, o que de cara já enuncia o conflito como ponto de inflexão e com ele os sintomas desses sujeitos. Porém, os jovens parecem falar menos de sintomas e mais de fantasias, muitas vezes como formas de construir seu sintoma. Isso gera um limite e um desafio metodológico, porque fora da pesquisa clínica em psicanalise, temos um tipo de pesquisa que tentará apontar e localizar a subjetividade em meio das tantas representações e objetivações sociais, familiares, educacionais e estaduais. "A psicanálise demonstra que a verdade do sujeito é singular, que está presente em seu discurso, e não na objetividade discursiva. A verdade do sujeito refere-se ao sujeito do inconsciente, e se apresenta por um enigma" (Souza & Moreira, 2014, p. 184).

Contudo, o discurso da patologia, inclusive o mesmo discurso da criminalidade, levar-nos-ia pelo círculo vicioso das representações. Determinação trás determinação continuaríamos no infinito da tentativa de definir o que faz um sujeito criminal? Que variáveis os conjuntos de variáveis se juntaram miraculosamente para fazer de um sujeito um delinquente? Ainda mais, um delinquente juvenil.

Se a juventude concentra parte significativa da violência física e das dinâmicas criminais hoje vivenciadas pelo conjunto da sociedade, o saldo de tal lógica é previsível e conhecido: cada vez mais os jovens e as jovens do país veem-se associados também – e antes de tudo – à violência e expostos, por isso, à desconfiança pública. O debate público sobre as políticas e iniciativas governamentais e sociais que deveriam beneficiá-los é reduzido aos seus aspectos de segurança (Rosa, 2010, p. 114).

Não podemos perceber e assumir a violência banalizando-a apenas como uma questão de segurança. Ela merece nossa atenção e reflexão, de outra forma ela seria mais uma forma de silêncio, muitas vezes perpétuo, como o da morte. A juventude, na sua carência encontra-se no processo de procura. Porém, o fenômeno não nos dá certeza do que é procurado, só da impossibilidade do encontro e da incapacidade de muitos jovens de transformar a frustração de não encontrar seu objeto de desejo, polimorfo, perverso, estranho. Isso não deixa de acontecer porque grande parte deles carece de médios simbólicos, referentes que lhe permitam viver a incompletude na procura do objeto de desejo. Ocorre uma anulação da palavra ou, aliás, uma palavra acorrentada aos objetos que não consegue atingir o simbólico onde se realiza o desejo.

"Desta maneira, visualizamos sujeitos atrelados a novas maneiras de alienação, nas quais a busca perene pela satisfação evidencia-se ilusória, diante do fato de que a pulsão só se realiza no campo do simbólico" (Coelho & Paula, 2017, p. 24). A pergunta que segue para a psicanalise e qualquer outra abordagem da juventude: O que, e com que, os jovens simbolizam o mundo? E além, o que simboliza o mundo do jovem infrator?

Referencias Bibliográficas:

Carrano, Paulo, Juarez Dayrell (2013). Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

Coelho, N. E., & Paula, P. Â. (jan./jun de 2017). A expressão do jovem na contemporaneidade: Uma analise sobre cultura e criminalidade. Pretextos, v. 2, n. 3, 20-39.

Feitosa, J. B., & Silva, R. B. (2014). Infância e adolescência: uma construção socio-histórica da violência e da exclusão. 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais (pp. 1-13). Toledo, PR: Unioeste.

Foucault, M. (2008). Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes.

Freud, S. (1976). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade [1905]. In Edição Bras. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago.

Gurski, R. (dezembro de 2017). Jóvenes "Infractores", el RAP y el Poetar: Deslizamientos de la "Nuda Vida" a la "Vida loca". Revista Subjetividades, 17(3), 45-56.

Kehl, M. R. (2004). A juventude como sintoma da cultura. Em R. &. NOVAES, Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação (pp. 42-53). São Paulo: Perseu Abramo.

Moraes, P. R. (2006). Juventude, Medo e Violência. Ciclo de Conferências Direito e Psicanálise novos e invisíveis laços sociais. Paraná: Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos - UFPR. Fonte: http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2006/gover_2006_01_juventude_medo_pedro_bode.pdf

Moreira, J. d. (Maio-Agosto de 2015). Medidas Socioeducativas com seus Dispositivos Disciplinares: o que, de fato, está em jogo nesse sistema? Psicologia Política, v. 15. Nº 33, 285-302.

Nogueira, L. C. (2004). A pesquisa em psicanálise, [cited 2018-08-12]. Psicologia USP [online], (15), 1-2, pp.83-106.

Rosa, M. D. (2010). Os Intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperalidade. Psicologia Política, (10)19, 107-124.

Savietto, B. B., & Cardoso, M. R. (Agosto de 2012). Idealização e onipotência na juventude contemporânea: a drogadicção como ilustração. Fractal, v. 24, n. 2, 353-366.

Sousa, E. L., & Goldmeier, P. (Diciembre de 2008). Juventude em tempos de violência. Revista Mal-estar E Subjetividade, vol. VIII, núm. 4, 991-1020.

Souza, J. M., & Moreira, J. d. (2014). Psicanálise e Direito: escutar o sujeito no âmbito das medidas socioeducativas. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 14 n. 1, 182-200.