



Trabajo Final de Grado.

Universidad de la República

Facultad de Psicología.

Instituto: Psicología, educación y desarrollo humano.

“LAS PULSIONES EN EL ESCENARIO EDUCATIVO, EN INSTITUCIONES Y FENOMENOS GRUPALES.”

Estudiante: Naré Daian Ganemian. CI: 4.969.390-5

Tutor: Prof. Adj. Mag. Magdalena Filgueira.

Formato: Monografía.

Montevideo, Uruguay.
Mayo 2017

A mis padres, por su amor infinito.

CONTENIDO:

Resumen.....	4
Introducción.....	5
Pulsión.....	7
Las pulsiones y la cultura.....	7
Contextualización y conceptualización de la educación.....	10
Institución.....	12
Dispositivo grupal de intervención.....	14
Viñetas grupales.....	18
Consideraciones Finales.....	26
Referencias Bibliográficas.....	28

Resumen

El presente trabajo final es resultado producto de haber transitado por una práctica de formación de grado en el ciclo de graduación de la Facultad de Psicología - Universidad de la República (Uruguay) llevada a cabo en el año 2016. La intervención fue realizada en una escuela pública, de Montevideo. En este marco se trabajó con los dos grupos correspondientes a tercer año escolar así como también con sus respectivas maestras teniendo un cierto vínculo con todo el marco institucional.

La temática escogida para el desarrollo de la misma es el de “Las pulsiones en el escenario educativo, en instituciones y fenómenos grupales”.

Por lo tanto, ideas como pulsión, infancia, cultura, institución, modernidad y posmodernidad; son conceptos que juntos o independientemente invitan a pensar sobre las contingencias de la educación en la actualidad. Para la elaboración del cuerpo de trabajo utilicé principalmente lineamientos teóricos escritos por Sigmund Freud. Su obra plasmada abre puertas hacia la comprensión del ser humano, apoyándose en la observación particular del sujeto y también en la contextualización social y cultural que lo contiene.

Se expondrán nociones acerca de algunas causas de estos efectos en la educación y en los fenómenos grupales e institucionales.

Palabras Claves: pulsión, institución, fenómenos.

Introducción:

La presente monografía es fruto del trabajo realizado en mi práctica preprofesional “Subjetivación/Filiación. Educación y Psicoanálisis” a cargo de la Mag Magdalena Filgueira. Práctica que se encontraba en el marco del módulo de Prácticas y Proyectos, del ciclo de graduación de la Licenciatura en Psicología del Plan 2013.

La intervención fue realizada en una escuela pública ubicada en un barrio montevideano de tiempo completo, asisten niños de 4 a 13 años. Se trabajó con dos grupos de niños correspondientes al nivel de tercer año escolar. Concurrían a la escuela cinco veces por semana de lunes a viernes teniendo a la mañana clase curricular mientras que a la tarde tenían distintos tipos de talleres.

El proyecto de intervención se construyó luego de interpretar una de las demandas de la escuela y tuvo por tanto como objetivo el trabajar con ambos grupos de tercer año escolar.

Esta intervención tuvo como base metodológica la psicología institucional que estableció Bleger en *Psicohigiene y psicología institucional* en 1996, sosteniendo que la psicología institucional se trata de un campo de investigación, investigación que en sí misma implica una intervención ya que modifica la institución al mismo tiempo que crea tensiones en el psicólogo mismo. Bleger plantea que cuando un psicólogo trabaja en una institución su tarea primordial es investigar y tratar la institución misma, “el psicólogo como profesional debe pasar de la actividad psicoterápica (enfermo y curación) a la psicohigiene (población sana y promoción de salud)” (p.44)

Parafraseando las expresiones de Bleger seremos lo que se entiende como un “Agente de cambio” (p.75). A su vez este autor conceptualiza lo siguiente:

El mejor “grado de dinámica” de una institución no está dado por la ausencia de conflictos, sino por la posibilidad de explicitarlos, manejarlos y resolverlos dentro del marco institucional, es decir, por el grado en que son realmente asumidos por sus actores e interesados en el curso de sus tareas o funciones.

El conflicto es un elemento normal e imprescindible en el desarrollo y en cualquier manifestación humana (...) El desideratum del psicólogo no es lograr ausencia de conflictos ni de intentar una conciliación entre los términos de los mismos; y aun en el caso de la estereotipia, su función es la de movilizarlos, es decir, lograr que se manifiesten los conflictos (p.74 - 75)

Por otra parte, Lidia Fernández (1998) menciona que “en la base de toda institución existe un núcleo de tensión y conflicto que juega un papel central en su funcionamiento”.

(p. 61). Es decir que es este núcleo de tensión y conflicto que es negado por los propios miembros de las organizaciones y es por ello que ponerlos a hablar, es decir, problematizarlos, permitirá, pensar las soluciones para fortalecer la dinámica institucional.

Trabajé utilizando diferentes dinámicas grupales, adecuadas a los tiempos y circunstancias de cada grupo de tercer año escolar. En ocasiones fue necesario sortear algunos obstáculos propios de la rutina institucional, haciéndose necesaria la implementación de variantes. El dispositivo metodológico consistió en llevar a cabo semanalmente durante tres meses dinámicas diseñadas para cada grupo.

El objetivo fue trabajar el funcionamiento grupal en base a depositaciones en algunos niños de roles en forma rígida y estereotipada, lo que generaba enojo, furia y angustia en el grupo.

Por lo que el objetivo se enfocó en darle un espacio a los procesos de historización así como también a los procesos de subjetivación de cada niño en un contexto grupal y a través de las consignas. Desde un comienzo, no se pretendía modificar de forma individual aquellos conflictos grupales por los que estaba atravesando cada niño sino el poder lograr ponerlo en palabras es decir explicitarlos grupalmente. En la base de toda educación, subyace un tipo de subjetividad, que se requiere dadas las condiciones socio-históricas, económicas, políticas y culturales.

Mi objetivo es tratar de entender de qué modo los niños hoy en día manejan sus cargas pulsionales en estos tiempos de post modernidad. Como manejan sus tensiones pulsionales diarias con el desencanto de estos tiempos sin metarrelatos que contengan la realidad del mundo actual; sumándose a esto la debilidad de instituciones tradicionales que también alteran de cierta manera las coordenadas particulares del sujeto y sus respectivas acciones.

El acercamiento establecido en la experiencia grupal, me posibilitó observar diferentes circunstancias de la infancia, mediante acciones o comentarios, estimulándome la curiosidad respecto a la carga pulsional en la infancia. La carga afectiva puesta en juego y la variabilidad de objetos depositarios de pulsiones de vida y de muerte plasmados en las realidades grupales y culturales de los niños, me guiarán en las siguientes páginas.

Mi propósito es permitir el despliegue del conflicto, para así darle al grupo la posibilidad de hacer circular las depositaciones en los niños, para que así comiencen a salir a la luz

los montajes pulsionales grupales con el análisis de las depositaciones en integrantes de dicho grupo.

1- Pulsión:

Partimos del concepto de pulsión, noción esencial del psicoanálisis. Sigmund Freud, fue quien introdujo esta noción a lo largo de su obra; se trata de un concepto que pretende describir las fuerzas internas del ser humano.

Entendemos a la pulsión como “proceso dinámico consistente en un empuje que hace tender al organismo hacia un fin” (Laplanche, J; Pontalis, J.B, 1981, p.324)

Es decir, que, desde una perspectiva psicoanalítica, explica la excitación corporal generadora de tensión, que lleva al organismo a la necesidad de descargar, alcanzando alguna meta mediante un objeto.

Siendo la pulsión definida por Freud (1915) como “un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma” (p.108) como una representación psíquica que la vamos a poder conocer manifiesta del sujeto, a través de sus equivalentes psíquicos: los deseos, tendencias, excitaciones, representaciones y fantasías grupales. Si bien la pulsión es un estímulo para lo psíquico, esta se distingue de otros estímulos fisiológicos por varias razones; en primer lugar, el estímulo pulsional no proviene del mundo exterior sino del interior del organismo. Segundo, la pulsión es una fuerza constante a diferencia del estímulo que opera como una fuerza de choque momentánea; y tercero, si bien al estímulo ante su fuente se lo puede despachar mediante una huida motriz a la pulsión solo se la puede cancelar mediante su satisfacción. (Freud 1915)

2- Las pulsiones y la cultura:

Freud trabajó el concepto de pulsión en relación a la educación y sus efectos en la formación de los sujetos.

Subrayó que la educación tiene un lugar primordial en la génesis de las neurosis o cómo mediante ella se ejerce la represión de las pulsiones, la adaptación al principio de realidad, la sublimación y la necesaria socialización de los sujetos frente al ingobernable poder de los deseos inconscientes.

Freud (1930) en “El malestar en la cultura” oscila entre dos extremos: por un lado, las limitaciones provenientes del exterior al aparato psíquico y por otro un mecanismo inherente a la misma pulsión que, como medida de control, imposibilita la satisfacción completa, dejando un resto insatisfactorio que re dispara la búsqueda de satisfacción. En este escrito dedica al examen de los factores externos e inicia indagando en qué consiste la cultura. El inicio de su argumentación es que los hombres se han movido siguiendo ilusos objetivos en la lucha por la vida como lo son el poder, el éxito y la riqueza y han menospreciado los verdaderos valores; aunque no precisa cuales son se sobreentiende que alude a la salud, el amor, la justicia y la libertad.

Plantea que gran parte de la culpa de nuestras miserias las tiene precisamente la cultura y aseveraba que los humanos seríamos más felices si renunciáramos a ellas y nos vincularíamos en condiciones rudimentarias. Esto lo suponía al notar que gran parte de aquello que nos genera sufrimientos pertenece precisamente a la cultura; en este sentido subrayaba: “Se descubrió que el ser humano se vuelve neurótico porque no puede soportar la medida de frustración que la sociedad le impone en aras de sus ideales culturales”. (p.86)

Expresa que:

Como último rasgo de la cultura, pero sin duda no el menos importante, apreciaremos el modo en que se reglan los vínculos recíprocos entre los seres humanos: los vínculos sociales que ellos entablan como vecinos, como dispensadores de ayuda, como objeto sexual de otra persona, como miembros de una familia o de un Estado. Es particularmente difícil liberarse de determinadas demandas ideales en estos asuntos y asir lo que es cultural en ellos. Acaso se pueda empezar consignando que el elemento cultural esta dado con el primer intento de regular estos vínculos sociales. De faltar ese intento, tales vínculos quedarían sometidos a la arbitrariedad del individuo, vale decir, el de mayor fuerza física los resolvería en el sentido de sus intereses y mociones pulsionales. (Ídem, p.93)

Freud era crítico en relación a la función impuesta por la sociedad, ahora, al pensar que sin su contención quedamos expuestos a la vehemencia pulsional, el valor que adquiere tiene un peso que nos lleva a estimarla o reprobarla. La protección otorgada supone garantías, pero también limitaciones. En efecto, la cultura se interpone en la tendencia violenta del hombre, disminuyéndolo y vigilándolo mediante una instancia moral interior; lo que en psicoanálisis se conoce como super yo: “la renuncia de lo pulsional es la consecuencia de la angustia frente a la autoridad externa; se renuncia a satisfacciones para no perder su amor.” (Freud, 1930, p.123)

La cultura, en la mirada de Freud, da un paso de lo material a lo anímico; de ser vista como dominio de la naturaleza para obtener medios de vida, pasa a ser abordada desde una perspectiva psicológica y se le asume como renuncia de lo pulsional. Freud (1908) en su escrito “La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna” afirma que:

En términos universales, nuestra cultura se edifica sobre la sofocación de pulsiones. Cada individuo ha cedido un fragmento de su patrimonio, de la plenitud de sus poderes, de las inclinaciones agresivas y vindicativas de su personalidad; de estos aportes ha nacido el patrimonio cultural común de bienes materiales e ideales. (pp.167-168)

La renuncia de una buena parte de las pulsiones sexuales es precisamente lo que le da al hombre la posibilidad de vivir, organizarse y relacionarse de manera más civilizada, es decir, de crear una cultura. En otro sentido, la ganancia que obtiene de la vida organizada y en comunidad le permite utilizar sus fuerzas y recursos en otras proezas, proporcionándole así las condiciones para evolucionar. Freud (1908) afirma que “la cultura se edifica sobre la renuncia de lo pulsional, el alto grado en que se basa, precisamente, en la no satisfacción de poderosas pulsiones.” (p.98)

Por lo tanto, el antagonismo entre las exigencias pulsionales y las restricciones forzadas por la civilización reflejan la pulseada constante de las genuinas necesidades del hombre – necesidades pulsionales- con aquello que está bien y de lo que no lo está. Por lo que considero pertinente resaltar un concepto de cultura según Freud (1930):

suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres (p.88)

Precisamente, la cultura produce en el hombre la sensación de ser uno con el todo, ensamblando voluntades, pasiones y realidades; bajo un sistema de doctrinas y creencias cuidadosamente dispuestas. En consecuencia, su tarea entre otras consistirá en custodiar la vida de quien la integre, controlándolo con fervor. Freud a su vez reconocía lo cultural como una expresión de la civilización, la actividad útil para el ser humano en tanto pone a la tierra a su servicio y lo protege de las fuerzas naturales. Esta concepción, tiene su punto culminante en ese texto. “Cultura” representaba lo contrario a “natura”, es decir, civilización: todo el conjunto de realizaciones que a lo largo de la historia la humanidad ha llevado a cabo con su trabajo y han servido para transformar el mundo. Incluía también los tesoros del arte, de la ciencia, del

conocimiento y, en general, todo el conjunto de producciones “elevadas”, aquello que alguna vez había calificado como “lo más alto” de que es capaz el espíritu humano.

Freud pone a la religión como una expresión elevada, entre las mencionadas en el párrafo anterior, fuente fehaciente del disciplinamiento cultural que produce un sentimiento particular, promoviendo cierto efecto de pertenencia a un sentir general; en el que se manifiesta una sensación de eternidad vencedora de barreras. Esa pertenencia plasmada en la ratificación de los otros, da cuenta de la inclusión conformada dentro de un común marco colectivo. Así, la simple probabilidad de ser segregado de la copertenencia social, deviene en un fuerte displacer. Por lo tanto, la amenaza de ser retirada la protección social, hace a uno renunciar a deseos que supondrían un estorbo para el sano dinamismo grupal. Es que el hombre culto según Freud, cambia un trozo de posibilidad de satisfacción pulsional por un trozo de seguridad. De ese modo evade además de la expulsión, y el acto de arrepentimiento, “al sentimiento de culpa como el problema más importante del desarrollo cultural” (Idem, p.130)

Finalmente concluyo con que la cultura y la natura conviven mediante la tensión. Los recorridos y fines de ambas difieren, y es por eso que el intento de imposición de una sobre otra es constante. La cultura, como pudimos ver, interrumpe la tendencia violenta del hombre, aminorándolo en su agresividad y lo potencia trasmutando sus capacidades.

3- Contextualización y conceptualización de la educación:

La educación se ha visto interpelada en las últimas décadas por un contexto histórico particular, cuyas características intentare desarrollar a continuación, teniendo en cuenta el concepto de “metanovela” trabajado por algunos autores (Filgueira, 2008), entendida esta como “posibilidad de pensar fenómenos desde una base conceptual construida trasndisciplinariamente” (Filgueira y Angeriz, 2014, p. 32)

Considero clave este concepto, ya que facilita un abordaje de la problemática educativa desde diversas disciplinas y, por otra parte, resalta la importancia de la elaboración de entramados narrativos (novelas) que configura sentidos particulares, produciendo determinados tipos de lazo social. Allí donde se pierde el entramado, se crea un agujero de sentido, se produce una fragmentación muy difícil de resignificar. (Filgueira y Angeriz, 2014)

La escuela es un ejemplo muy claro de entrecruzamiento. Durante más de dos siglos las prácticas educativas han estado sostenidos en los grandes meta-relatos propios de la modernidad que otorgaban un sentido específico a la educación, encaminada hacia la “utopía de la emancipación por la razón” como plantean Skliar y Téllez (2008, p.72) Así como Follari, (2007) concibe que la escuela, como institución, es una creación “netamente moderna” (p.41) con una “inevitable función conservadora” (p.12) que surge en una época en la que el progreso y la razón era los ejes de toda actividad humana.

Dufour, (2007) plantea que el sujeto de hoy ya no es, en sentido global, el mismo que el de una generación atrás. Así como Duschatzky et al. (2010) advierte que no solo han cambiado las formas de atención y los códigos verbales, sino también las prácticas, las formas de encuentro, las maneras de lidiar con las dificultades o las modalidades de expresar una demanda a otro, así como los modos de ocupar los espacios. El “agotamiento y la desaparición de los grandes relatos” (Dufour, 2007, p.33) es una de las consecuencias más importantes de esta transformación en cuanto a los modos de constitución subjetiva actual.

Dufour (2007) afirma que el sujeto siempre se constituye en referencia a una ficción.

Hoy en día, sin embargo, ya no existe otro, un gran Sujeto al cual tener como referente, ante el cual definirse y así tener ante que o quien rebelarse, ante que o quien encomendarse, ante que o quien hacerse cargo de tal o cual accionar. Según este autor, hoy en día no hay nada más allá de uno mismo, ante que o quien constituirse como sujeto y enfrentarse a la propia sumisión es mucho más difícil que someterse a otro. Careciendo así de una anterioridad fundadora, un allá exterior según el cual fundar un aquí interior (Dufour, 2007), las instituciones han devenido, en términos de Lewkowicz y Corea (2005), verdaderos “galpones” donde las paredes solo cumplen la función de proteger del viento, pero donde no hay nada que posibilite el encuentro, no hay solidez en los vínculos, ya que “La solidez supuesta en un tercero se desfondó” (p.114).

La posmodernidad se caracteriza según algunos autores (Dufour, 2007) por una proliferación de pequeños relatos, de uso local y circunstancial, que se sostienen en pequeños grupos o comunidades, formando cada uno sus propias reglas, que solo son válidas dentro de cada círculo restringido. Así, se produce una yuxtaposición de relatos incommensurables entre sí, donde todo es relativo y no hay lugar para referencias universales.

El sostén, por lo tanto, ya no es como lo fue en la modernidad, aquel que aseguraba las

condiciones de antemano. Por lo contrario, todo lugar debe ser conquistado, ganado, no existe un deber ser único y moralizante. (Follari, 2007)

4- Institución:

En primera instancia considero importante hacer énfasis en que se entiende por institución. La noción de institución es uno de los pilares de la ciencia política y la sociología desde su renacimiento a manos de Emile Durkheim y sigue siendo uno de los conceptos más discutidos y abordados en la historia de ambas disciplinas. El concepto de institución es una noción de índole social concerniente a las estructuras que suponen cierto mecanismo de control y orden.

Para Castoriadis (1975) “las instituciones son esenciales para las sociedades; ya que sin ellas es incoercible un funcionamiento societario” (p.107). Estas adquieren valor dentro de una red simbólica, considerándolas inoperantes fuera de la misma; y al mismo tiempo son sistemas simbólicos sancionados. Habría que mencionar también que se supone que la relación entre la institución y la realidad social debería ser funcional. “Las instituciones son ciertamente funcionales en tanto que deben asegurar necesariamente la supervivencia de la sociedad considerada” (p.127)

Por otra parte, Lidia Fernández en su texto “Instituciones Educativas, Dinámicas institucionales en situaciones críticas” (1994) entiende a una institución como:

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas- valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o lo colectivo para regular el comportamiento individual. (p.17)

Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) en “Las instituciones educativas. Cara y ceca” también hacen mención a que se entiende como institución destacando que:

Toda nuestra vida transcurre en instituciones: algunas constituyen un pasaje obligado para nosotros (la familia, la escuela, etc); otras son de pertenencia voluntaria (sindicatos, clubes, partidos políticos). Precisamente una característica de las sociedades modernas es que las redes institucionales se multiplican, diversifican y complejizan. (p.56)

En este caso la institución como tal sería la escuela, siendo esta desde la modernidad muy aferrada a esta época. Su principal objetivo era que los sujetos pasaran su tránsito por la misma para que devengaran sujetos productivos.

Podemos decir que desde los comienzos de la institución escolar se encuentra una paradoja en relación a la función de la misma. Por un lado, se encontraba un “mandato” que pretendía formar hombres productivos, lo cual era tomado como una gran posibilidad de cambio, pero, por otro lado, funcionaba homogeneizando a dichos cuerpos.

Graciela Frigerio et al. (1992) destacan:

Sabemos que las instituciones se inscriben en el campo individual dejando sus marcas y huellas y que, por nuestra parte, las vamos moldeando en un trabajo cotidiano. Podemos decir que individuo e institución se requiere y construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio (p.56)

En relación con la institución, la singularidad del sujeto queda inhibida ante las “identificaciones imaginarias y simbólicas que mantienen armada la cadena institucional” (Kaës, 1989, p.15). La institución nos precede, por lo que, en parte, nos piensa y nos habla, situándonos en su tejido vincular y en sus discursos; “la institución nos estructura y trabajamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad” (Idem,p.16). Este autor nos señala que hay una parte nuestra, apartada en el plano institucional; cierta externalización que organiza nuestra vida psíquica, articulando umbilicalmente al sujeto con la institución. Agrega que el sujeto es parte interviniente y a la vez constituyente de la institución.

En otras palabras, las instituciones se cultivan en el terreno particular del sujeto dejando sus signos y señales; remarcándose el carácter filial que los une recíprocamente. Frigerio et al. (1992) mencionan que “Podemos decir que individuo e institución se requieren y construyen mutuamente en un vínculo de permanente intercambio” (p.57). Estas autoras recalcan que las vidas de las personas acontecen sujetadas entre los confines de la institución, ya sea por el transcurrir obligado (no siempre) de organizaciones y establecimientos como la familia o la escuela.

En este escenario de grandes modificaciones y entrecruzamientos, la educación se ve fuertemente interpelada, y en particular el docente, en cuya figura recaen todo tipo de demandas.

Los cambios de época descritos, no solo pueden ser desestructurantes a nivel subjetivo, sino que pueden provocar una gran incertidumbre acerca del futuro, lo

que a su vez genera en algunos casos un fuerte apego al pasado, a lo ya conocido, idealizando la supuesta estabilidad que ofrecía.

La institución es producto de una sociedad, y por ende es fruto de una cultura determinada enmarcada por su historia. Reproduce y refleja unas formas determinadas de pensar y sentir, mediatizándose en estructuras sociales instituidas como las leyes y las costumbres.

El fin de este proyecto no se trató de cambiar estos patrones ni de tratar cambiarlos, sino que simplemente el enfoque estuvo principalmente en poder saber que estaban presentes y poder repensarlos.

5- Dispositivo grupal de intervención:

A través esta experiencia se encontraron distintos episodios que nos permitieron re pensar ciertos puntos desarrolladas a lo largo de esta intervención.

Considero relevante destacar que, en relación a la ubicación de esta escuela, se trata de un barrio donde históricamente se trataba de una ubicación prospera pero que con el correr de los años sobre todo en las últimas décadas se desarrolló un deterioro socioeconómico. Por lo que la mayoría de los niños que concurren a esta escuela viven en situaciones de contexto vulnerable.

Como se mencionó anteriormente, dentro de la escuela mi trabajo estuvo enfocado en los niños pertenecientes a tercer año escolar con los cuales se trabajó todo el año a través de distintas actividades. En dichas actividades surgieron distintos hechos que me permitirán explayarnos a lo largo de este trabajo.

Filgeuira y Brovotto (2010) plantean la importancia de que:

El psicólogo en el ámbito escolar aportará su saber, su escucha específica, su enfoque, formando parte, en general, de un equipo interdisciplinario con los docentes en pos de ayudar a lograr los objetivos básicos del desarrollo y crecimiento de los niños y púberes.
(p.149)

Al comienzo del año lectivo 2016 se desarrolló una reunión con la directora y la secretaria de la escuela a fin de construir la demanda y el dispositivo a abordar. Algo relevante a destacar en esta entrevista fue que me encontré en presencia de una nueva

directora de la escuela, quien había ingresado ese mismo año y la cual estaba en una etapa de conocimiento de la misma observando ya desde ese momento algunas dificultades en la población y con determinadas características que llamaban la atención.

A su vez, se destaca la importancia de la nueva dinámica escolar que a diferencia de otros años donde la escuela estaba compuesta por dos escuelas diferentes (a la mañana una escuela y a la tarde otra diferente) a fines del año 2015 esto cambia uniéndose ambas escuelas. Esta nueva modalidad apunta a que, debido a que se encuentran diversos conflictos en los alumnos ya sea que la reacción de estos; sea de violentar al otro, no respetar el espacio del otro, tener un problema barrial y trasladarlo a la escuela. Con esta modalidad se trata de detener y modificar estos episodios. A su vez uno de los proyectos principales de la escuela en el 2016 fue el de convivencia debido a que una de las características de esta escuela es la resolución de conflictos. Considero pertinente resaltar las palabras de Frigerio et al. (1992) quienes destacan que:

La imagen- representación de la institución no se compone solamente de sus aspectos manifiestos, es decir de aquellos que se imponen a la mirada: el edificio, la limpieza, el comportamiento de los chicos en los momentos de entrada o salida, la recepción de la que somos objeto cuando nos acercamos a ella, la importancia acordada a la tarea específica, el grado de inserción de sus egresados en otras instituciones o en el mundo laboral. También la integran aquellos aspectos menos visibles: el estilo de los vínculos; los modos en que se toman las decisiones, es decir, la percepción que los miembros de la organización tienen de ella y de sus prácticas. (p. 35)

Posteriormente se realizó una entrevista con cada maestra de los grupos A y B de tercer año escolar con quienes iba a trabajar a lo largo de todo el año. En estas entrevistas se pudo observar una mayor dificultad en un tercero (tercero A) por lo cual se decidió trabajar tres meses de corrido con este tercero para luego los meses restantes trabajar con el otro. En relación al tercero con mayor dificultad se observó desde la maestra una demanda relacionada a los aspectos emocionales de estos niños, haciendo hincapié en un proyecto de valores en el cual ella estaba trabajando. Este proyecto de valores iniciado por ella tenía como objetivo que sus alumnos aprendan a ser menos agresivos, más cariñosos, a compartir, a tener una tolerancia mayor y a no sentirse tan frustrados. Desde el punto de vista de Filgueira y Brovetto (2010) :

Nuestro trabajo habilita a poner en palabras (trabajar simbólicamente) las diversas situaciones que los grupos y los niños vivencian. Esto produce apropiación de la experiencia como tal, al poderlo pensar, a la vez que previene el pasaje de la puesta en actos, ya que media la reflexión compartida, sostenida y enmarcada por el psicólogo y el maestro, permitiendo sujetar simbólicamente a cada niño y al grupo a la vez. (p. 151)

A partir de ambas entrevistas y en relación a la información que se obtuvo en especial sobre el tercero A se hizo hincapié en que se trata de alumnos muy inteligentes pero que se ven anulados por el problema de agresividad; donde hay una agresividad en todo momento. Cada niño tiene su historia de trasfondo; son niños con carencias afectivas. En relación al tercero B, al momento en que se realizó la entrevista la docente hizo hincapié en que si bien habían casos específicos de ciertas situaciones a revertir ella observaba más que nada dificultades a la hora de aprender y de adquirir dichos conocimientos.

A su vez, observé que en estas dos docentes se encuentra un grado de cierta rivalidad por parte de una de ellas de no querer trabajar en conjunto ni de tener interés en cómo está funcionando el otro grupo en relación al grado de avance. En relación a esta rivalidad entre las docentes y desde el punto de vista de Filgueira y Brovetto considero relevante destacar que:

Formar parte de un grupo supone el despliegue de un abanico de representaciones y manifestaciones afectivas, lo que requiere un trabajo psíquico de cada uno de sus integrantes. El encuentro e intercambio con el otro supone un esfuerzo, en tanto hay que lidiar con las diferencias, el límite que el otro significa, al mismo tiempo que gratifica y enriquece. (Ídem, p. 149)

Considero pertinente aclarar que, si bien a ambas docentes se les preguntó de manera explícita, cuál era la demanda que evidenciaban en el grupo, en la que desde nuestro lugar podíamos colaborar hay que tener en cuenta que más allá de esta demanda explícita, hay una demanda latente a la que hay que darle posibilidad de escucha.

En cuanto a la formulación del proyecto cabe destacar que en un principio se presenta como característica u objetivo principal el poder revertir ciertas situaciones, así como también poder trabajar con las emociones a nivel grupal a través del juego mediante distintas actividades programadas. Se observa como conflicto principal sobre todo en el tercero B el hecho de que la clase no pueda tener una dinámica continúa de “escuela cotidiana” debido a que continuamente se encuentra obstruida por distintos insultos y

hasta violencia entre los alumnos. Debido a este panorama de trabajo se decidió que concurriríamos a los grupos con una frecuencia de una hora semanal, en un horario fijo dentro de las actividades curriculares durante todo el año lectivo. Es relevante destacar que desde el punto de vista de Filgueira y Broveto (2010):

El encuadre establecido de una frecuencia semanal posibilita un seguimiento de los avatares de ese determinado grupo de niños, permitiendo no solo prevenir situaciones conflictivas de gran magnitud, sino promover vínculos más adecuados de los niños entre sí, con los adultos y con el aprendizaje. (p. 150)

A su vez estas autoras mencionan que además del encuadre es preciso aclarar que:

Los contenidos y las estrategias en los grupos surgen de una escucha de las manifestaciones y de las vicisitudes del grupo. Tenemos en cuenta un entramado de aspectos: la edad de los niños, el momento, la modalidad y características de cada grupo. La elaboración de la estrategia es discutida con la maestra, quien aportara su visión del grupo y su saber específico. (Ídem, p.150)

Como se mencionó anteriormente nuestro trabajo estuvo basado en dinámicas grupales basadas en el juego ya que era una estrategia que nos permitiría trabajar con todo el grupo y con nuestro principal objetivo de dicho proyecto. A su vez considero pertinente subrayar que:

Las dinámicas grupales son nuestras herramientas técnicas para trabajar en los grupos. Son propuestas que posibilitan la expresión y tramitación de las vivencias y procesos grupales. Para ello tomamos todo el repertorio de recursos simbólicos: palabras, dibujos, canciones, dramatizaciones, distintas formas de manifestarse dentro de la estructura del lenguaje, como representantes de las fantasías y los afectos. (Ídem, p.151)

En relación al objetivo de cada actividad y a lo que acontecía en cada una de ellas es importante de resaltar que:

Trabajamos en el marco de las representaciones (fantasías grupales) que el grupo tiene y va construyendo de sus vivencias. Esto permite ayudar a desmontar o desarticular los síntomas que aparecen en los grupos antes que se cristalicen, minimizando la intensidad de los conflictos y/o previniéndolos. (Ídem, p.152)

6- Viñetas grupales:

En este punto considero que es muy importante saber que ofertas pulsionales tiene el niño o el docente para canalizar de modo productivo y flexible este potencial pulsional. Resulta indispensable trasponer las metas pulsionales de manera que se eluda el rechazo del mundo exterior.

El buen funcionamiento de las instituciones supone una sociable contención que satisfaga la avidez emergente de la acometida de pulsión. En relación a esto, Ignacio Lewkowitz (2004) hablaba de una articulación institucional disciplinaria apoyada en la metainstitución estado-nación, respaldo que les daba sentido y estabilidad cabal a todas las demás. Al sujeto la experiencia disciplinaria le fraguaba un carácter obediente al encadenamiento institucional, fortaleciéndose por la correspondencia transmitida en las marcas subjetivas producidas. A mi entender esa cadena tiene tres soportes que lo solicitan, estos son: familia, escuela y sociedad.

Candela, fue una niña con la que se trabajó a lo largo de todo el año ya que desde las primeras instancias se observaron conductas de su parte que llamaban la atención. Si bien en la primera instancia de actividad se mostró más pasiva, ya en los próximos encuentros comenzamos a notar estas llamativas conductas.

De Candela sabemos que es una niña de 8 años quien vive con su madre y sus otras dos hermanas menores que ella. La figura paterna se encuentra ausente desde el nacimiento de Candela.

En el segundo encuentro comenzamos a observar que al empezar la actividad todos se mostraban motivados y ansiosos salvo Candela que frente a cada intervención de nuestra parte acotaba boicoteando la actividad logrando romper con la armonía de la ronda para la actividad programada. En relación a las actividades que se fueron proponiendo al grupo es importante destacar que se tomó en cuenta lo planteado por Filgueira y Brovetto (2010):

Dichas dinámicas poseen una consigna respecto a una tarea, cuya finalidad es ser disparador y contener a la vez, aquellos aspectos conflictivos del grupo que nos hayamos propuesto abordar. La consigna promueve y sostiene, dentro de sus propios límites, el contenido que una vez expresado se trabajara. Tiene dos caras la manifiesta y la latente en tanto preconscious. (p.151)

En esta segunda actividad ella no quiso participar acotando que no se acordaba nada de la actividad anterior y que nadie va a decir lo que a ella le gusta (en relación a los gestual observamos que acota esto parándose). Es a partir de esta actividad donde comenzamos a ver la rivalidad por parte de Candela con Clementina, una niña llegada del exterior quien siempre se mostró muy simpática y colaboradora con cada actividad desarrollada. Ya aquí observamos la manera en que Candela le habla a Clementina muchas veces hasta insultándola.

A modo de análisis observo en esta niña un gran sufrimiento por detrás que la hace muchas veces tener estas reacciones. En palabras de Freud (1930) cabe destacar que:

De tres lados amenaza el sufrimiento; desde el cuerpo propio, que, destinado a la ruina y la disolución, no puede prescindir del dolor y la angustia como señales de alarma; desde el mundo exterior, que puede abatir sus furias sobre nosotros con fuerzas hiperpotentes, despiadadas, destructoras; por fin, desde los vínculos con otros seres humanos. Al padecer que viene de esta fuente lo sentimos tal vez más doloroso que a cualquier otro; nos inclinamos a verlo como un suplemento en cierto modo superfluo, aunque acaso no sea menos inevitable ni obra de un destino menos fatal que el padecer de otro origen. (p.77)

La segunda actividad estuvo enfocada en las emociones (tristeza, alegría, furia, sorpresa, desagrado, etc) el objetivo era que cada uno eligiera una emoción que le saliera y que explicara el por qué de la elección. Para Candela la emoción elegida fue la “furia” porque le divierte “enchastrar con torta”. Sin embargo, para Clementina la emoción elegida fue la de alegría. A lo largo de toda esta actividad Candela se ocupó de boicotear todo lo que Clementina decía o hacía.

Desde el punto de vista Freudiano en su texto “El malestar en la cultura” (1930) y en relación a este último episodio desarrollado por Candela, es importante destacar que:

Así como satisfacción pulsional equivale a dicha, así también es causa de grave sufrimiento cuando el mundo exterior nos deja en la indigencia, cuando nos rehúsa la saciedad de nuestras necesidades. Por tanto, interviniendo sobre estas mociones pulsionales uno puede esperar liberarse de una parte del sufrimiento. Este modo de defensa al padecer ya no injiere en el aparato de la sensación; busca enseñorearse de las fuentes internas de las necesidades. De esta manera extrema, es lo que ocurre cuando se matan las pulsiones... (p,78)

Un punto importante de destacar fue que Candela hizo alusión a la maestra como si la maestra “fuese suya” diciendo que la maestra era de ella y que piense si quería seguir yendo ya que “me podía cortar los pies para que no camine, los brazos para que no me mueva y la nariz para que no respire” acotando junto a esto que “la maestra es toda suya, que es su mamá que va a su casa y todo”. A su vez no le podíamos decir “Cande” ya que ella se llamaba Candela y “Cande” le decía solo la maestra.

En el momento en que se acoto que también íbamos a trabajar con el otro tercero, tampoco le gusto esta idea cuestionándola y acotando que ella también quería ir.

Desde el punto de vista pulsional de Freud (1930) destaca que:

Otra técnica para la defensa contra el sufrimiento se vale de los desplazamientos libidinales que nuestro aparato anímico consciente, y por los cuales su función gana tanto en flexibilidad. He aquí la tarea a resolver: es preciso trasladar las metas pulsiones de tal suerte que no puedan ser alcanzadas por la denegación del mundo exterior. Para ello, la sublimación de las pulsiones presta su auxilio. Se lo consigue sobre todo cuando uno se las arregla para elevar suficientemente la ganancia de placer que proviene de las fuentes de un trabajo psíquico e intelectual. (p. 79)

A esta actividad se le agrega una segunda parte donde el objetivo era ponerse de dos con un compañero y representar la emoción que uno de los dos haya elegido. A lo que Candela también cuestiona esta actividad diciendo que ella lo va a hacer de a tres. Cuando de mi parte se acota que se puede también hacer de tres compañeros, Candela dice que mejor no va a participar empezando a caminar por el salón mientras sus compañeros realizaban la actividad susurrando “me duermo, me duermo”. Durante esta actividad si bien todos representaban las emociones, Clementina resaltaba la manera en que representaba cada emoción llamando la atención de todos a lo que Candela le acota “¿qué te haces la linda?” y a los segundos se direcciona al pizarrón y escribe “Chau Clementina” preguntándole “¿Ves eso? ¿Te quedo claro no?”. Otro episodio a destacar se desarrolló cuando en un momento la maestra tuvo que salir y al instante Candela se dirige hacia el asiento de la maestra y se dirige hacia nosotras cuestionándonos si sabíamos que ese era el asiento de la maestra y que esas eran sus cosas. En ese instante un compañero de la clase pregunta si podía ir al baño a lo que le respondí que mejor esperara a la maestra acotando enseguida Candela “Yo estoy acá (en el lugar de la maestra), yo si te dejo ir. Anda nomas”.

Al finalizar la actividad María, la maestra me comenta que se están “portando” mucho mejor y que no tomemos personal lo de Candela ya que ella se encuentra muy celosa

desde que llego Clementina ya que esta última llamo la atención de todos desde que llego.

Este suceso llamativo durante estas visitas semanales está relacionado con lo que Graciela Frigerio et al llaman “una cuestión de familia”.

Desde el punto de vista de Frigerio et al es usual encontrar en las instituciones escuela una relación entre el sistema de relación institucionales y el sistema de parentesco.

Dichas autoras en su libro “Las instituciones educativas. Cara y ceca”

(1992) destacan que:

En esta cultura institucional se idealizan algunos aspectos de las relaciones interpersonales y se niegan otros. La idealización se monta sobre aspectos positivos, gratificantes y tranquilizadores de “lo familiar”, entendido aquí como aquello que no nos es totalmente desconocido. La ilusión de un vínculo seguro, en el que la aceptación y el cariño de los otros son punto de certeza incuestionable, facilita la construcción de cultura institucional. (p.40)

En otra oportunidad en la que se le preguntó al grupo una situación que les diera felicidad/tristeza/enojo o cualquier otra emoción en el momento que le toco a Candela la maestra acota “yo sé que le causa enojo”. Esta simple acotación llamo la atención ya que fue a partir de este momento en que comenzamos a confirmar la necesidad de esta maestra de mostrarse de una manera muy maternal con el grupo y en especial con Candela. Seguido de este episodio otra situación llamativa ocurrió cuando Candela llama a la maestra diciendo “mamá, ¡mamá!!!” y toda la clase acota “maestra te llama tu hija!!”

En esta situación vemos reflejadas las palabras de Frigerio et al. donde estas autoras subrayan que:

Habitualmente en las instituciones que se acerca a este tipo de cultura no se recurre a canales de comunicación formalmente establecidos. La circulación de la información se realiza fundamentalmente a través de una red informal de articulaciones individuales y se asienta en la interacción “espontanea” entre sus miembros. Por ello suele ocurrir que la estructura comunicacional reproduce la relacional/afectiva. Los grupos, las camarillas y sus líderes controlan en consecuencia la comunicación institucional. Esto provoca circuitos de circulación de la información segmentados según las posiciones de los miembros de la institución. De estos segmentos provienen distintas versiones o rumores con los que se pueden llegar a manipular las expectativas e incertidumbres de quienes forman parte de la

institución. La verificación de la información se ve obstaculizada por el carácter informal de la red y por los porteros voluntarios o involuntarios que genera ese modo de funcionamiento. (Ídem, p. 42)

A su vez estas autoras también recalcan que “se jerarquiza la adhesión a los valores familiares, la sumisión o la lealtad personal y afectiva. En consecuencia, se otorga una mayor importancia o prioridad a los objetivos personales, a lo subjetivo, por sobre los objetivos institucionales. El sobredimensionamiento de lo informal y personal debilita las estructuras formales.” (1992. p. 43)

Si bien de nuestra parte esto se habló con María ella nos explicó que salió de ellos, pero nosotros le explicitamos que sería conveniente romper con ese hábito para que de esta manera no se desvirtuó su rol.

Por su parte, Frigerio (2008) sostiene que “la mayor dificultad de aprendizaje no se encuentra en los chicos, como suele creerse, sino en los adultos atrapados en prejuicios, *saberes obturantes* y una dificultad para asumir una adultez responsable frente a las nuevas generaciones.” (p.10)

A su vez considero pertinente aclarar en relación a esto que la condición de ser alumno, antes, giraba fundamentalmente en torno a su capacidad para estudiar, rendir, etcétera. Hoy las problemáticas más personales, como su historia, su realidad familiar, contexto social, están más presentes en el aula. Se produce entonces una yuxtaposición de subjetividades (Lewkowicz y Corea, 2005). Estos autores plantean que no estamos ante *una* situación sino ante “situaciones dispersas” entre las cuales no hay una posible “articulación simbólica”. (Ídem, p.38)

Algunos autores van un poco más allá al trabajar estos desencuentros o desarticulaciones que hoy en día se producen en las instituciones educativas. Dufour (2007) habla de una “negación generacional” (p.156).

En palabras del autor:

Desde el punto de vista de la educación, la ruptura entre la modernidad y la posmodernidad es sobrecogedora: una generación ya no se ocupa de la educación de la siguiente. Al haber desaparecido el motivo generacional, ya no hay más disciplina y, como ya no hay más disciplina, no hay más educación. El aparato escolar posmoderno presenta, pues, esta sorprendente particularidad: precisamente cuando la obligación de asistir a la escuela casi se ha generalizado (por primera vez en la historia), cada vez hay menos educación. (Ídem, p.159).

De este modo se plantea la problemática de los vínculos como la característica de una generación. Lewkowicz (2011) sostiene, que el “trabajo actual de vincularse (es) casi artesanal, y seguramente angustiante.” (p.114)

Usualmente las docentes perciben estas problemáticas, afirmando que “no saben cómo” sostener una cotidianeidad conmovida por necesidades básicas insatisfechas y reconfiguraciones identitarias descolocantes.” (Frigerio, 2008, p.11)

Otro hecho que llamó nuestra atención sucedió cuando en una de nuestras visitas semanales donde Candela llevó puesto al colegio un enterito el cual podía hacerse corto y largo al mismo tiempo por lo tanto se dispuso a jugar a sacárselo y a ponérselo. Se lo sacaba en los momentos en que la atención no era puesta en ella por lo que al acortarse el enterito mostraba las piernas haciendo como que “acá estoy yo” y cuando ella veía que toda la atención dejaba de recaer en ella otra vez se lo acortaba y luego se lo volvía a alargar. De esta manera estuvo comportándose durante toda la actividad. A este episodio se le sumó más adelante uno ocurrido cuando ya se había finalizado con el tercero B y estábamos trabajando con el otro tercero. Un día, más cerca de fin de año la escuela tenía una actividad familiar donde los niños de los distintos grupos tenían preparado diferentes bailes y coreografías, era una especie de fiesta de fin de año, pero no era la oficial. En esa mañana, Candela se dispuso a entrar en el salón de tercero en que estábamos trabajando con los labios pintados de rojo y con un corpiño rojo por encima de su ropa.

En estos episodios vuelvo a destacar lo que llamamos “pulsiones” y a su vez hacer énfasis en el dispositivo de intervención utilizado a lo largo de esta práctica. El objetivo de este dispositivo fue el de brindar la escucha para dar paso al puro acontecer. La pulsión como punto principal de este trabajo, vislumbra la relación existente entre sexualidad y educación.

A la luz del trabajo freudiano, se puede percibir la dificultad educativa de la escuela desde dos puntos principales. Por un lado, como una consecuencia inmediata del choque entre la estructura pulsional del sujeto con las normas y exigencias culturales, y por otra, en relación con cierta ignorancia de la disciplina pedagógica a propósito de las características de esta estructuración que, por lo demás, son observables desde la infancia.

Podemos decir que lo imposible de la educación inscrito particularmente en la escuela y que se avoca en diferentes manifestaciones, está dado, en un primer momento, por la dificultad que tiene el hombre de ceder todas sus aspiraciones pulsionales a las demandas de la cultura, aun cuando se ve obligado a ceder una parte de ellas. Así señaló Freud (1930) este hecho:

En términos universales nuestra cultura se edifica sobre la sofocación de pulsiones. Cada individuo ha cedido un fragmento de su patrimonio de la plenitud de sus poderes, de las inclinaciones agresivas y vindicativas de su personalidad; de estos aportes ha nacido el patrimonio cultural común de bienes materiales e ideales [...]
La experiencia enseña que para la mayoría de los seres humanos existe un límite más allá del cual su constitución no puede obedecer al reclamo de la cultura. (p. 42)

Mannoni (1998) mencionaba que antes que nada todo niño necesita estar en un sitio que le consienta acceder a la fantasía y la creación. Lamentablemente en el caso de Candela eso no sucedía al quedar en evidencia la obturación que encontraba su transitar pulsional.

La escuela como institución cultural y educativa reprodujo cierta dinámica tendiente a limitar lo pulsional: en primer lugar, estructurando su saber sobre la disciplina del cuerpo, que sustrae lo más particular del niño al exigirle renunciar a la búsqueda de satisfacción por este medio, y en segundo lugar, introduciendo toda una serie de dispositivos que regulan las relaciones entre los seres humanos. Dos aspectos estrechamente relacionados con su estructuración pulsional, parecen ser regulados por la institución escolar, ya sea coartándolos o negándolos.

En consecuencia, la moción pulsional coartada se manifestó de formas insospechadas. Ciertamente, los intentos por recuperar lo cedido fueron registrados en la educación como pequeñas excepciones, ya que la gran mayoría se coartaba inmediatamente a través del castigo. La violencia escolar, las acciones desafiantes hacia la autoridad, los problemas de aprendizaje entre otros fenómenos escolares son la representación del imposible de educar materializado.

Las dificultades planteadas en la escuela, son resultado de esta exigencia constante que insiste en lograr una satisfacción, así la actividad pulsional aparece como un tipo de reivindicación pulsional frente a las demandas de la cultura, lográndose de este modo una satisfacción pulsional de forma encubierta.

Candela, no solo interioriza claramente las regulaciones culturales acerca de lo sexual, sino que además puede presentar actividades de carácter sexual que pueden pasar inadvertidas ante los ojos de sus padres o docentes o cuyo entendimiento se basa en el discurso de las malas mañas o costumbres inadecuadas. La educación intenta en este sentido coartar estas conductas, lográndose solo de modo parcial.

Subrayando esta relación entre la educación y el principio del placer, considero preciso señalar que el exceso de prohibiciones y de reclamos a la moral tiene sus propias

consecuencias, además, no hay que perder de vista las consideraciones posteriores del trabajo freudiano acerca del “Más allá del principio de placer” (1920) donde se resalta lo siguiente:

Profundizando en la materia, hallaremos esta tendencia, por nosotros supuesta, del aparato anímico cae, como caso especial, dentro del principio de Fechner de la tendencia a la estabilidad, con la cual ha relacionado este investigador las sensaciones de placer y displacer.

Más fuérganos a decir ahora que es inexacto hablar de un dominio del principio del placer sobre el curso de los procesos psíquicos. Si tal dominio existiese, la mayor parte de nuestros procesos psíquicos tendría que presentarse acompañada de placer o conducir a él, lo cual queda enérgicamente contradicho por la experiencia general. (p.9)

En concordancia con Freud, en el campo escolar se presentan hechos que conducen a la corroboración de su hipótesis sobre un más allá del principio de placer, por ejemplo en este caso se ha destacado la periódica participación de niños en situaciones en las que el placer no es la característica; donde por el contrario se destaca la participación de los niños en situaciones de alto riesgo: actos lúdicos, rituales y de inclusión al grupo en las que se implementan juegos o bromas de alto riesgo.

En consecuencia, la labor de un servidor de la salud mental, debe y tiene que ir en ese sentido reforzador de expectativas que las miradas separatistas y simplistas proyectan aminorar. La buena actitud de los distintos profesionales que abordan esta temática crucial, es imprescindible para un mejoramiento de la situación. Igualmente, en lo que refiere a la función del trabajador psi, resulta primordial tener una disposición que sume para un proceso en el que los niños se juegan mucho más que un renacimiento pulsional según lo interpreta Ulloa (1995):

La inserción del psicoanálisis en el campo de la cultura cotidiana revitaliza y abre nuevas perspectivas, por cierto, en arduo proceso, no fácil de sostener, entre otras razones porque el psicoanálisis debe renunciar a cierta pretensión hegemónica acerca de su saber. (p.8)

Del mismo modo tal como lo expresa Bleger (1966):

El psicólogo no es el profesional de la alineación ni de la explotación, ni del sometimiento o coerción ni de la deshumanización. El ser humano, su salud, su integración y plenitud constituyen el objetivo de su quehacer profesional, a los que no debe renunciar en ningún

caso. Su función tampoco debe ser confundida con la educacional, en el sentido corriente que tiene este último término. (p.62)

Como se ha dicho, la pertinencia que tienen las instituciones y sus agentes, consiste en abrir oportunidades que esmerilen la viscosidad libidinal y así encauzar al embate pulsional. En la situación ideal, el sujeto no solo conseguirá basarse en la institución para desplazar la irrupción de la pulsión, además podrá identificar algo de sí en ese marco para construir su singularidad.

7- Consideraciones Finales:

Este reto asumido presentó la oportunidad de elaborar un documento acompañado siempre de la complejidad que se presta a la hora de articular estos conceptos de manera tanto práctica como teórica. En ese sentido, rastrear, buscar y encontrar los autores fue fundamental para permitir la instancia del reflexionar. A esto se le sumaron casos prácticos, con la intención de poder bajar a tierra parte de la teoría con su acertada ejemplificación.

La insistencia de la escuela en taponar la falta, el afán educativo de formar niños que respondan a sus ideales, ha hecho que se llegue a pensar y tratar las problemáticas de los niños desde una visión orgánica, tal como ocurre frente al consumo de psicoactivos, los llamados problemas de aprendizaje y/o del comportamiento entre otros. Lo grave de este asunto, es el alcance de esta interpretación en términos de su intervención viene a taponar lo estructural del sujeto. Así, se busca que el niño ponga atención, que no sea violento, es decir que responda con el ideal educativo.

Teniendo en cuenta las vertientes teóricas que se plantearon en este trabajo, respecto a pulsiones y educación, queda claro que es necesario indagar sobre las singularidades de las producciones de los niños, para así reconstruir sus antecedentes “histórico libidinales” y emprender una búsqueda de sentidos respecto a sus problemáticas. El niño necesita un adecuado acompañamiento, tanto desde el ámbito escolar, como familiar y profesional, por lo que se vuelve fundamental la inclusión de estos actores al tratamiento pedagógico, siendo grupal o no.

Considero que el dispositivo grupal cumple un rol fundamental ante la intervención. Funciona como un posibilitador en la construcción de un espacio donde es posible confrontar las dificultades, tanto individuales como del colectivo, y de esta forma el niño

podrá encontrar sentido a sus restricciones y crear nuevas formas de subjetivación. Si bien el encuadre es grupal y se establece en un trabajo de forma continua, cada niño podrá tomar partido por algo en particular, que se expresa en la trama establecida por el grupo y de esta forma le permite aportar lo propio, según la afectación e implicación en el proceso grupal.

Se establecen relaciones en el dispositivo grupal que facilitan a que el niño pueda exteriorizar sus modalidades al trabajar en conjunto, esto sucederá mediante los vínculos que se establecen en el dispositivo, pudiendo ser con el psicólogo, los objetos o los mismos compañeros. Por este motivo este espacio se establece como un lugar donde la posibilidad de interrogación está abierta, y de esta forma será posible confrontar las modalidades que emergen.

Por lo que este encuadre podría pensarse como un modo de estar con otros que estimula la emergencia de las singularidades, permitiendo cuestionarse, encontrarse, pensarse, perderse, etc.

La pulsión se vincula con lo sexual pero también con lo cultural, es decir, la pulsión representación en lo inconsciente, de lo sexual, y la pulsión como soporte de las realizaciones más efectivas y de las realidades más atractivas, son atributos de la pulsión. En este sentido, se advierte que, si bien la pulsión permite la vinculación del niño con los fines culturales, la operación en si misma genera: el saberse visto y halagado por los demás, es decir el darse como objeto de reconocimiento; característica del circuito pulsional, cierre del circuito sobre el propio sujeto, que en ultimas, obtiene una ganancia de goce pulsional, una satisfacción adicional a través del objeto de la pulsión, al elaborarse un nombre ante los demás.

A modo de conclusión observé que estos niños se ubican en presentaciones enclavadas en un desmontaje pulsional de gran repercusión en el cuerpo y la acción, presentaciones que son nombradas desde el discurso educativo como "inadaptación escolar". Se trata de sujetos en los que podemos ver que la pulsión no encuentra su lugar en la escena escolar, es entonces cuando la fuerza constante se hace compulsión.

El espacio experimentado por cada niño es único, generando un despliegue de posibilidades, encuentros y desencuentros consigo mismo y con los otros, que quizás no podría ser llevado a cabo mediante otro dispositivo.

Referencias Bibliográficas:

- Bleger, J. (1996). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria*. Buenos Aires: Ensayo Tusquets editores.
- Dufour, D. (2007). *El arte de reducir cabezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S., Farrán, & G., Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia del pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1998). *Análisis de lo institucional*. Notas teóricas. Buenos Aires: Paidós.
- Filgueira, M. y Angeriz, E. (2014). *Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes*. Recuperado de http://www.infeies.com.ar/bajar/l.Angeris_Filgueira.pdf
- Filgueira, M y Brovetto, E. (2010). *El psicólogo trabajando en los grupos en la institución educativa*. En Albónico, G. *Otra voz en la educación: El trabajo de psicólogos en escuelas y liceos*. Montevideo: Psicolibros
- Follari, R. A (1997). *Psicoanálisis y Sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Freud, S. (1976). *Pulsiones y destinos de pulsión*. En J. L. Etcheverry (Traduc), *Obras completas: Sigmund Freud (Vol. XIV p. 105- 134)* Buenos Aires: Amorrortu editores. (Trabajo original publicado en 1915)
- Freud, S. (1989). *“El creador literario y el fantaseo”*. En J. L. Etcheverry (Traduc), *Obras Completas (Vol. XI pp. 123- 153)* Buenos Aires: Amorrortu editores.(Trabajo original publicado en 1908)

- Freud, S. (1989). La moralidad sexual cultural y la nerviosidad moderna. En J. L. Etcheverry (Traduc), Obras Completas: Sigmund Freud (Vol. IX pp. 159- 181) Buenos Aires: Amorrortu editores. (Trabajo original publicado en 1908)
- Freud, S. (1989). *Más allá del principio de placer*. En J. L. Etcheverry (Traduc), Obras completas: Sigmund Freud (Vol. XVIII p. 1-62) Buenos Aires: Amorrortu editores. (Trabajo original publicado en 1920)
- Freud, S. (1992). *Tres ensayos de una teoría sexual*. En J. L. Etcheverry (Traduc) Obras Completas (Vol. VII pp. 109-210) Buenos Aires: Amorrortu editores. (Trabajo original publicado en 1905)
- Freud, S. (2004). *“El malestar en la cultura”*. En J. L. Etcheverry (Traduc.), Obras Completas: Sigmund Freud (Vol XXI p. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu editores. (Trabajo original publicado en 1930)
- Frigerio, G; Poggi, M; & Tiramonti, G. (1992). *“Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión”*. Buenos Aires: Ed.Troquel.
- Frigerio, G. (junio 2008). *Formar para el ejercicio de la enseñanza. En Semanario internacional. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Centre International d’études Pedagogiques, Le Tampon, Francia. Recuperado de: <http://www.ciep.fr/sources/confereces/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/frigerio.pdf>
- Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J; Lagache, D; Pontalis, J. (1981). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Lewkowicz, I., y Corea, C. (2005). *Pedagogía del Aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

- Skliar, C & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires: Noveduc
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.