



Trabajo final de grado:

Dispositivos psicoanalíticos en instituciones educativas: marcas de una experiencia con otros.

Tutora: *Prof.Adj. Mag. Magdalena Filgueira*

Estudiante: *María Laura Romero*

C.I. 3.456.010-3

Montevideo, mayo 2018

Índice:

Título.....	3
Resumen.....	3
Propósito.....	3
Perspectiva teórica.....	3
Introducción.....	8
Dispositivo de intervención en la institución educativa.....	9
De la demanda al síntoma.....	12
Dinámicas realizadas en la institución. Personajes en escena.....	15
A modo de conclusiones.....	38
Referencias bibliográficas.....	41

Título

Dispositivos psicoanalíticos en instituciones educativas : marcas de una experiencia con otros.

Resumen

El presente trabajo se propuso analizar las huellas de la experiencia, en un encuentro con otros, a partir de un dispositivo psicoanalítico durante una intervención realizada en una institución de educación media de Uruguay. La intervención fue parte de un Proyecto aplicado durante el año 2016, desde el curso de grado, del ciclo de graduación: Subjetivación y filiación de Facultad de Psicología, con la supervisión de la docente Lic. Magdalena Filgueira. El dispositivo utilizado se elaboró a partir de la demanda que se construyó con alguno de los actores de la institución, teniendo en cuenta las condiciones reales de funcionamiento que pudieran posibilitar la aplicación de dicho dispositivo. Utilizamos como herramienta fundamental la palabra y su potencial. El proyecto tenía como propósito desmontar el síntoma: **“el miedo” y “conflicto” que genera el encuentro con la diferencia, así como el riesgo de desafiliación que esta situación tenía como posible consecuencia.**

Propósito

El propósito de este trabajo final de grado es analizar a partir de un dispositivo psicoanalítico de intervención en una institución de educación media, las marcas, huellas de la experiencia de encuentro con otros.

Perspectiva teórica

Empleamos la noción de dispositivo desde las lecturas que realizan Agamben y Deleuze de la perspectiva foucaultiana. Agamben (2011) investiga el concepto de dispositivo en Foucault remitiéndose a Hyppolite y expresa que el término: "parece referir a la disposición de una serie de prácticas y de mecanismos (conjuntamente lingüísticos y no lingüísticos, jurídicos, técnicos y militares) con el objetivo de hacer frente a una urgencia y de conseguir un efecto " (p.254), y se inscriben siempre en una relación de poder. Deleuze (1990) plantea que: "(...) es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. " y que

"Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que esta cae, se esfuma, difunde, al distribuir lo visible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella."(p.155)
Podemos pensar un dispositivo como una "estrategia" que tiene consecuencias, compuesto por un "conjunto multilineal" sometido a un "régimen de luz" .

Los dispositivos o estrategias utilizados en el psicoanálisis responden a los fundamentos teóricos de esta disciplina. Fundamentos que comenzaron con la teoría elaborada por Freud y luego repensada por diversos seguidores, alguno de los cuales han sustentado nuestro trabajo. Freud concibe al ser humano como un sujeto dividido, con un inconsciente al que es difícil de acceder; un ser en conflicto que sufre y expresa este padecer a través de los síntomas, la angustia o la inhibición. Para trabajar con estos padeceres el psicoanálisis recurre a la escucha, la asociación libre, los sueños y demás retoños del inconsciente, promoviendo la puesta en palabra de fantasías inconscientes. La palabra y el discurso del sujeto se transforman en herramientas primordiales, así como el trabajo con la represión, las resistencias y la transferencia. Autores posteriores a Freud partieron de este marco conceptual y realizaron reelaboraciones a la luz de nuevas investigaciones. Así Kaës (2010) plantea que en el grupo "...el inconsciente se inscribe y se manifiesta varias veces, en diversos registros y en variados lenguajes: en los de cada sujeto, en los del vínculo intersubjetivo y en los del grupo" (p. 95); otorgando al inconsciente (objeto por excelencia del psicoanálisis) una dimensión grupal.

Debemos destacar que si bien el trabajo se realizó dentro de un enfoque teórico psicoanalítico, al concretarse en el aula; el dispositivo se enmarcó dentro de lo transdisciplinar. Para trabajar desde este marco nos ubicamos en la perspectiva de Morin (1998) quien plantea que en la transdisciplina hay un atravesamiento de disciplinas. Para posibilitar la transdisciplina propone que es necesario un paradigma de complejidad que distinga los distintos campos disciplinares, pero que a la vez los comunique sin reducirlos. Complejo, que proviene de "complexus" (lo que está tejido en conjunto) expresa la importancia de las relaciones, ligazones y entretejidos que requiere este nuevo paradigma. Assoun (2006) trabaja justamente la naturaleza transdisciplinar del psicoanálisis ya desde su conformación como disciplina en sus orígenes; así como en el vínculo que establece con las demás. Se refiere a una libido interdisciplinaria, donde lo que se juega es un amor recíproco (p.49). Plantea que el psicoanálisis siguiendo su pulsión trans-disciplinar puede saltar las fronteras disciplinares, no para transgredir estos límites sino para rastrear su propia "presa de caza": el inconsciente. En esta búsqueda "el psicoanálisis hace su objeto propio de lo rechazado por las otras disciplinas" (p.53). Trabajando con "los desperdicios" de las demás disciplinas; poniéndolas frente a su "propia falta" ilumina conexiones y zonas oscuras. Rico intercambio que en ocasiones puede inquietar, pero "en la problematización de los objetos de cruce es donde practica la trans-disciplinariedad"(p.54)

Para rastrear el uso del término “experiencia” en psicoanálisis debemos remitirnos a los primeros escritos de Freud, quien habla de “vivencia de satisfacción” y “vivencia de dolor” ya en su “Proyecto del psicología” del año 1895. Laplanche, J. Pontalis, D. (2006, p. 133) traducen el término “vivencia” como experiencia remitiéndonos a los orígenes de esta teoría tanto en el texto mencionado como en “La interpretación de los sueños” de 1900.

En estos primeros trazos Freud trabaja la experiencia de satisfacción y dolor relacionándolas con la estimulación endógena y exógena y desde una mirada cuantitativa. Esboza la idea de la necesidad de intervención de un objeto externo (el alimento provisto por la madre, por ejemplo) para aliviar una tensión generada internamente (el hambre). Esta experiencia de satisfacción originaria que surge del “desamparo” del ser humano y con la intervención de un otro; marcará el comienzo de varios procesos que darán lugar a futuras teorizaciones, varias de ellas fundantes en las elaboraciones freudianas: percepción, huella mnémica, alucinación, estado y cumplimiento de deseo, búsqueda de objeto, afecto y otros. Podemos pensar desde este autor que la experiencia requiere de la presencia de un “otro” dejando huellas que marcarán su futuro devenir. Avanzando en esta línea podemos plantear que es a través de la experiencia que el sujeto se inscribe en el mundo y el mundo es inscripto en el sujeto.

Filgueira (2017 b) haciendo referencia a varios autores de diferentes ámbitos académicos plantea que el término experiencia “contiene tanto una inexorable y necesaria posibilidad e indefinición” (p. 86). Expresa que: “la experiencia significativa se produciría en el encuentro del sujeto con ese “algo” que tienen como efecto la desestabilización o incongruencia que lo obliga necesariamente a pensarse de nuevo, volver a verse a sí mismo y a las cosas bajo una nueva luz” (p.86)

Desde la filosofía y la pedagogía Larrosa (2009) para pensar en la experiencia nos remite al prefijo “ex” proveniente del latín: ‘fuera’ (Diccionario de la Real Academia Española, 2017); ese ‘ex’ que es el mismo de “ex/terior”, de “ex/tranjero”, de “ex/trañeza”. Expone que no hay experiencia sin eso exterior, extranjero, extraño al sujeto; eso que está ‘fuera’. Pero eso que está ‘fuera’ requiere de un doble movimiento del sujeto: un ir hacia lo externo y un hacerlo pasar por dentro; porque la experiencia implica también algo que le sucede al sujeto en su subjetividad, en su interioridad. Y como consecuencia de este movimiento se genera una transformación. El autor trae también el sentido de “per” de experiencia como “radical indoeuropeo” que se vincula con travesía, recorrido, pasaje y por ende riesgo y peligro. La experiencia, “eso que me pasa...deja una huella, una marca”(Larrosa, 2009, p.17). Es eso que se padece. Heidegger citado por Larrosa expresa: “Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por

tales experiencias de un día para otro o en el transcurso del tiempo.”(p.25)

La experiencia implica estar abierto, dispuesto a dejarse sorprender por lo imprevisible, a aceptar la incertidumbre, a trabajar en un ámbito de libertad que le dé lugar a lo novedoso. Requiere también a un sujeto ex-puesto, con todo lo que conlleva de vulnerabilidad y riesgo este modo de estar. Estar expuestos entre otras cosas a nuestro no-saber, a nuestros límites, a nuestra impotencia,

En el mundo de hoy cada vez es más difícil estar dispuesto a la experiencia. Nos vemos apremiados por un exceso de información, estimulación, aceleración, necesidad de consumir, que no nos permiten estar disponibles. Vemos pasar el mundo por nuestros ojos, pero nada nos pasa. Tenemos un gran volumen de información y conocimiento, pero como productos de consumo, no nos conmueven, no nos afectan, no nos alteran. La velocidad con que vivimos no nos permite pasar por la memoria los acontecimientos, todo sigue su curso sin dejar huella.

Agamben (2007) sostiene que la experiencia hoy ya no es realizable. Al hombre contemporáneo se le “ha expropiado su experiencia”(p.7); su capacidad de tenerla y transmitirla. “El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos, sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia”(p.8) Y sostiene que esa “incapacidad de para traducir en experiencia es lo que vuelve insoportable la existencia cotidiana” (p.8)

Para comenzar a plantear desde que perspectiva entendemos la alteridad podemos continuar con los planteos de Larrosa. Como hemos mencionado la experiencia requiere de eso, o ese “ex”, ex-terior/ex-tranjero/ex-traño que nos interpela y nos puede transformar. Ese “otro” al que nos remite Freud. Ese ‘algo’ que produce “desestabilización o incongruencia” para el sujeto y le exige “pensarse de nuevo”, pensar “bajo una nueva luz” según Filgueira.

Volviendo a Larrosa alteridad implica “otra cosa que yo...algo otro, completamente otro, radicalmente otro”.(p.15) Algo otro que en la experiencia según el autor no debe ser apropiado, sino que se debe mantener como exterior, “irreductible” “Lo otro como otro es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma...” (p.25)

Forster (2009) trabaja sobre algunas categorías que comienzan a considerarse en Latinoamérica a partir de Levinas como: alteridad, diferencia, lo Otro, lo Mismo, experiencia y heteronomía entre otras. El autor del artículo plantea que Levinas realiza una suerte de deconstrucción de la lógica clásica del pensamiento occidental, que se funda en el *logos griego*. Pensamiento donde domina la lógica de lo Mismo, de la Identidad, de la Totalidad. Lógicas que al silenciar, negar, enredar al otro en la trama de la mismidad, de la homogeneización, descargan su violencia y su injusticia, justificando así la dominación y el

ejercicio del poder. Levinas propone una filosofía de la justicia ante una filosofía de la injusticia. Y para esto se requiere “resquebrajar esa coraza del yo, abrir una fisura en la fortaleza de lo mismo para que penetre lo heterónimo” (p.108). El otro imprime al sujeto una alteridad, una heteronomía que cuestiona el reinado de la autonomía. Esta deconstrucción y replanteos que realiza Levinas, reivindicando nuevas lógicas: lógicas de la otredad donde lo heterónimo pone límite al arrasamiento de la diferencia, implican un cambio de ética.

Tomando como referente a Levinas, entre otros y realizando algunos replanteos de la teoría psicoanalítica como respuesta a nuevas preguntas, Berenstein (2004) propone la necesidad de pensar en una lógica “del Dos” que cambia la mirada y la postura ética en relación a las lógicas reinantes “del Uno”. La lógica “del Uno” responde a la mismidad, al yo como centro, a la representación y lo representable; al semejante; mientras que la lógica “del Dos” responde a la otredad, a la descentración del yo más allá del inconsciente, a la presencia y lo irrepresentable, a lo ajeno. Ante la presencia del otro, esa presencia que se impone, que inquieta, ese otro que es ajeno y no encuentra representación en el interior del sujeto, desde una lógica “del dos” se genera un vínculo. El vínculo requiere que los dos sujetos se reconozcan como tales y acepten lo novedoso que cada uno aporta al mismo, sin reducirlo a la lógica de lo mismo, de lo similar. Que no se ubique al otro en el lugar de semejante, anulando su propio lugar de sujeto, asimilándolo a representaciones previas y negando con ello su exterioridad. En este vínculo, la presencia de lo novedoso, en lugar de remitir a representaciones previas genera nuevas representaciones, con lo cual los sujetos se reestructuran, sin reducir el otro a lo mismo. La asimetría entre ambos es irreductible.

Según esta perspectiva el vínculo con el otro altera. Como expresa el autor: alterar proviene del latín: alter: ‘otro’. Alterar como se ha expresado, implica una reconfiguración de cada integrante del vínculo. Una alteración puede ser difícil de abordar si se pretende resolver desde una lógica “del Uno”. Desde una lógica “del Uno”, todo aquello que no puede ser representado, remitido a lo propio, apresado como objeto, se vive como ajeno, malo, que puede provocar dolor y por ende como enemigo. Mientras que desde una lógica “del Dos” ese “otro” que inquieta, que provoca una modificación; cuya inscripción puede generar resistencia; también enriquece al sujeto y es parte de su constante “re construcción”

Kaës (2010, p. 70) desde una mirada psicoanalítica plantea que “la alteridad radical” con el otro surge en la diferencia e indica la separación de los sujetos en el vínculo: “lo que no es común, ni compartido” y señala lo que continúa siendo “singular y privado” en cada uno. Para este autor en el vínculo además de lo diferente se requiere de “lo común”. La condición de poder compartir es justamente la existencia de lo común y lo diferente. Explica que el estudio de la alteridad es anterior a los enfoques de Levinas, cuando “la alteridad del otro es pensada en relación con la alteridad interna” (p.25) y cita a Montaigne: “Hay tanta diferencia de nosotros a nosotros mismos como de nosotros a otros”(p.25). En relación a la

reciprocidad intesubjetiva expresa: "...la experiencia de que Yo es Otro se funda en esa experiencia previa de que el Otro es un Yo para otro Yo"(p.26) Y define la intersubjetividad, concepto clave en sus teorizaciones, como "estructura dinámica del espacio psíquico entre dos o varios sujetos(...) cuyos efectos determinan el advenimiento de los sujetos del inconsciente y su devenir" (p.28) Señala que el prefijo "inter" indica las separaciones entre los sujetos del vínculo y plantea que estas "hacen posible la emergencia del Yo"(p.28) Con una lógica de conjunciones y disyunciones, de correlaciones de subjetividades sostiene que "no podemos no estar en la intersubjetividad"(p. 27) y refiriendo a Winnicott expresa: "el sujeto se manifiesta y existe tan solo en su relación con el otro" y él agrega: "más de un otro."(p.27)

Barbagelata (2010) también desde una mirada psicoanalítica expresa que "la experiencia de lo otro es *la experiencia de un estar fuera de sí*. Estar fuera de sí y volver en sí debería ser parte de cualquier experiencia cotidiana que sostiene la vida y el crecimiento de los seres humanos. Sin embargo hoy el *fuera de sí* tiene connotaciones de peligro, violencia, dificultad, prohibición." (p.232) Agrega que una forma de encuentro con el *fuera de sí*, son "las instituciones que hacen de borde" (p.233), pero que actualmente éstas se hallan desbordadas por discursos que no dan lugar a la alteridad.

Introducción

La intervención que ha generado este trabajo constituyó el proceso de construcción y puesta en práctica de un Proyecto realizado en un liceo nocturno de Montevideo, durante el año 2016, desde el curso de grado, del ciclo de graduación: Subjetivación y filiación de Facultad de Psicología, con la supervisión de la docente Lic. Magdalena Filgueira.

En colaboración con los actores de dicha institución educativa se elaboró una demanda y se trabajó en torno a la misma. A nivel manifiesto solicitaron que se trabajara con el grupo de primero que al decir de Renau (1995) "obstaculizan su labor cotidiana y crean conflictos" (p.4). Si bien a nivel manifiesto se expresaba la molestia que generaban algunos alumnos, a nivel latente se pudo percibir la angustia que generaba el desencuentro de diferentes realidades. La autora mencionada plantea que los psicólogos, en lo educativo de alguna forma sistuyen "la expulsión y el rechazo"(p.78). Esto fundamenta el trabajo que se realizó ya que uno de los objetivos principales de la intervención fue evitar des-afiliaciones. Pero tras este objetivo concreto fue necesario plantearse trabajar con la "molestia" que implicaban estos alumnos, con el "malestar" que generaba lo diferente, los miedos y los

padeceres que se producían; así como la posibilidad de generar un ámbito de escucha e intercambio donde todos los actores del grupo tuvieran su espacio y la palabra de cada uno fuera valorada.

Es a partir de las resonancias que esta experiencia de intervención dejaron en nosotros que decidimos volver sobre ellas y analizarlas.

Dispositivo de intervención en la institución educativa.

Planteamos los dispositivos como "estrategia" con consecuencias. Nos propusimos montar un dispositivo que brindara la posibilidad de generar visibilidades y efectos. Un dispositivo de intervención que nos permitiera trabajar a la vez sobre los tres pilares universitarios en nuestro país: docencia, investigación y extensión. Un dispositivo con enfoque psicoanalítico, pensado desde lo grupal. En el cual se dió prioridad entre otros elementos a la relación de "intersubjetividad" definida como: "estructura dinámica del espacio psíquico entre dos o varios sujetos. Este espacio comprende procesos, formaciones y experiencias específicos, cuyos efectos determinan el advenimiento de los sujetos del inconsciente y su devenir. Yo en el seno de un Nosotros." (Kaës, 2010, p. 28)

La noción de intervención posee múltiples sentidos: desde los significados plasmados en el diccionario de la Real Academia Española (2017), así como los variados usos que se ha dado a la misma. Ardoino (1981) expresa que ya desde su etimología el término introduce a equívocos. Del latín (*interventio*) conjunción de *inter* y *venire*: "venir entre" se ha utilizado como sinónimo de mediación, apoyo, cooperación; pero también como injerencia, intromisión, etc. En psicología su aplicación es amplia y ambigua. Cristóforo (2002) plantea: "venir" como "moverse hacia el lugar donde está el que habla." (p.29) Montero (2012) retoma planteos de Barriga, que puntualiza en la autoridad y la intencionalidad a que alude la noción.

Tomamos los recorridos de estos autores y utilizamos el término desde la clínica. Pensamos la intervención con una intención, donde hay juegos de poder y una mediación, un moverse hacia quien habla, hacia quien expresa un malestar; un síntoma. Una praxis con base teórica psicoanalítica, pero que no escapa a la influencia de los orígenes de la Psicología Social en el Río de la Plata, desde Pichón Riviere, Bleger y conceptos de Kurt Lewin que impregnaron esta práctica de elementos de investigación acción. Una intervención que se plantea desde la clínica, la escucha y la posibilidad de generar nuevos sentidos para el padecer planteado, trabajando en conjunto con los actores de la institución y elaborando en forma artesanal las características propias de esta práctica derivada de la situación particular.

Para elaborar la demanda con los distintos actores debimos escuchar varias voces, considerar elementos dichos y no dichos, así como diversos condicionantes que atraviesan la vida de una institución educativa.

Tomamos de Frigerio (2005) la metáfora de institución como: "edificios simbólicos e imaginarios,(...) que el hombre levanta por su necesidad de dar forma" (p.16), de significar. Una "red simbólica" al decir de Castoriadis (1994) Una red que preexiste al sujeto singular y lo introduce en el orden social, en la subjetividad y como plantea Kaës (1993) predispone "las estructuras de la simbolización" con la ley, el lenguaje articulado y los procesos identificatorios. Cumpliendo así funciones de estructuración psíquica.

Las instituciones se hallan atravesadas por distintos órdenes: políticos, sociales y psíquicos. Y como expone Fernández (1994) implican tensiones entre estos ámbitos, así como relaciones de poder y también tensiones entre los procesos de cambio y permanencia.

Abordamos la institución educativa en la que se realizó la intervención desde las teorizaciones que hemos expuesto. Debimos tener en cuenta y vivenciamos el influjo constante de las tensiones mencionadas. A estas tensiones debemos agregar las propias de las instituciones educativas, donde como expresa Fernández (1994) el sujeto es empujado a una inclusión cultural predeterminada a su deseo, pero que al mismo tiempo le da herramientas para su individuación. Instituciones que se ven afectadas por "mandatos sociales de carácter paradójico" (p. 29) como por ejemplo la exigencia de un comportamiento homogéneo de estudiantes, regido por la norma y al mismo tiempo la selección de algunos. Paradojas, contradicciones y conflictos que conllevan y ocultan la violencia que implica todo acto educativo.

Agregamos a lo anterior que en nuestro país como plantea Filgueira (2008, 2014,2017) las instituciones educativas tienen aun como sustrato la metanovela institucional de la escuela pública: "todos iguales ante la ley" proveniente de "la gran metanovela cultural"(2014,p.) de los tiempos fundacionales del Uruguay de la modernidad. Tiempos en que "la escuela" cumplía la función de crear al ciudadano y reproducir los metarrelatos que sustentaban ese estado moderno. Metanovela que a pesar del desfundamiento de sus bases fundacionales como discurso, síntoma y parte del imaginario social insiste y resiste. Imaginario homogeneizante y totalizador que desconoce la subjetividad de los estudiantes de la posmodernidad.

Como lo expone Filgueira (2014) pensamos la educación según las conceptualizaciones de Berenstein como producción del sujeto social. Y según los planteos de Frigerio (2005) como acto político que implica trabajo psíquico. Según esta autora

educar: "da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero."(p.17), dando así oportunidad "a todo sujeto que su origen no devenga una condena."(p.17)

En esta red de significaciones y tensiones que implica el trabajo en una institución educativa tampoco se pueden dejar fuera las implicancias del establecimiento institucional. Fernández (1994) explica que en el establecimiento como institución singularizada se define "un espacio geográfico, imaginario y simbólico" (p. 20) donde el sujeto encuentra un sitio de "seguridad, pertenencia y desarrollo" pero también de "enajenación, exclusión y sufrimiento".

Para el trabajo se tuvo en cuenta este sufrimiento que va más allá de los sujetos y es parte del entramado social e institucional que los contiene. Nos empeñamos en dejar hablar y escuchar este sufrimiento. Como expresa Kaës (1993) "dejar que advenga su representación a través del juego y la palabra"(p.67)

Dentro de las condicionantes del establecimiento donde se trabajó destacamos: Una historia institucional con dificultades para generar pertenencia al barrio e identidad institucional porque ha padecido una mudanza reciente a unas diez cuadras del local anterior, situándose en una zona de cruce de barrios. Es una institución pública laica que funciona en un sector de otra institución privada y religiosa. Su acceso es por el patio trasero, a través de dos pisos por escalera y sin una señalización visible. Elementos de peso simbólico que atraviesan a la institución y afectan su sentido de pertenencia e identidad.

Otros elementos que destacamos son: Su inserción en un barrio de clase media baja y baja. Las características edilicias que tanto en su exterior como en su interior presentan una distribución propia del panóptico foucaultiano, con todas las implicancias que esto puede suponer. La gran variedad etaria dentro de la población estudiantil (entre 16 y 40 años aproximadamente). La diversidad de situaciones vitales: desde jóvenes cuyos padres solicitan su asistencia al centro para que no estén en "la calle" hasta adultos trabajadores con hijos que desean superar su formación, esperando mejorar su inserción laboral y social. Estudiantes que ya fueron expulsados del sistema de educación y vuelven con esa marca, que para cada uno tendrá su propio sentido. La sobre-exigencia que implica para los docentes trabajar en un horario nocturno luego de una larga jornada laboral.

El proyecto se puso en práctica durante los meses de julio, agosto, setiembre y octubre del año ya referido. Se realizaron intervenciones semanales de cuarenta minutos cada una, en horario de clases cedido por varios profesores. Si bien el foco estuvo puesto en el trabajo con los alumnos, participaron algunos docentes.

De la demanda al síntoma

La elaboración de la demanda, que en un inicio debió desentenderse de los que Renau (1995) denomina una “demanda clínica” implicó tiempo y trabajo con los actores de la institución. Una demanda que podría pensarse desde los planteos de la autora mencionada como clara y medianamente cerrada, con actitudes defensivas que dificultaban el diálogo. Una demanda institucional que implicaba actores de varios niveles de la organización; algunos de los cuales no intervinieron en la formulación de la misma, pero que requerían una intervención según los portavoces del pedido. Ante la solicitud: “trabajar con el grupo de primero, porque es muy conflictivo”, que se fue transformando en el “malestar” que genera lo diferente, así como la necesidad de trabajar con la **angustia que surge del desencuentro de diferentes realidades**; debimos tener en cuenta como insumo la modalidad en que la institución resolvía estas situaciones. Modalidad en la que prevalecían los premios y los castigos. Y donde los mecanismos defensivos de descarga agresiva tendían a discriminar y buscar complicidades dentro del ámbito institucional y conmigo.

Para la elaboración y comprensión de la demanda se utilizaron algunos conceptos plasmados por Fernández (1994). Se debió tener en cuenta la cultura, estilo e idiosincracia del establecimiento institucional en que trabajamos. Tomamos como analizadores alguna de las características del establecimiento que ya fueron descriptas y reconocimos cierta tendencia a establecer dinámicas regresivas. Dinámicas que promovían un círculo de protección del statu quo y por ende un encierro de la institución en sí misma; con dificultades para permitir procesar información o insumos externos; y una racionalización de la impotencia que llevaba a un aumento real de la misma.

Rastreando en esta demanda aquello que se repetía, que el propio círculo de protección del statu quo no permitía ver a los integrantes de la institución, nos encontramos con el “malestar” que genera lo diferente así como el rechazo y “la expulsión” como lo define Renau (1995).

Si hablamos del malestar desde el psicoanálisis no podemos dejar de recordar y tomar como punto de partida las teorizaciones de Freud (1979 a) en relación al “malestar en la cultura”. Él plantea la permuta que hacen los individuos, de renuncia pulsional a cambio de una parte de seguridad con el advenimiento de la comunidad civilizada. Haciendo un recorrido por sus planteos en *Malestar en la cultura*, *La ilusión de un porvenir*, *Totem y tabú* y *Psicología de las masas y análisis del yo*, Kaës (1993) nos describe cómo el fundador del psicoanálisis en sus escritos plantea el surgimiento de la cultura con la renuncia que esto implica a nivel individual; el surgimiento de otras fuentes de placer; el advenimiento de las instituciones y el establecimiento de la ley imprescindibles para la convivencia; la necesidad

de lo imaginario para la proyección de las ilusiones (la religión, la ciencia, etc) y la necesidad de la identificación con el jefe en un inicio para luego identificarse con los integrantes de un grupo o institución. Siguiendo las palabras de Freud: la vida en común se basa en la construcción de “un derecho al que todos, al menos todos los capaces de vida comunitaria, hayan contribuido, con el sacrificio de sus pulsiones y en el cual nadie (con la excepción ya mencionada) pueda resultar víctima de la fuerza bruta.” (Freud, 1979 a, p. 94) Queda claro que quienes quedan dentro de la excepción pueden ser afectados por la violencia bruta, lo cual tendrá importantes consecuencias. La agresión que es domada dentro del grupo para lograr la convivencia se desatará entonces contra aquellos que no adhieran a esta ley, los de afuera, los diferentes, etc. Teniendo como sustento este planteo fundante distintos autores psicoanalistas trabajan “lo diferente” desde diversos ámbitos, líneas de investigación y enfoques.

Berenstein (2004) trabaja el tema de las diferencias desde su concepto de vínculo como ya hemos esbozado. Comprende a este último como el encuentro novedoso entre dos sujetos ajenos, donde lo ajeno es aquello que no se puede representar, sino que se presenta y está signado por lo inesperado, sorpresivo, inédito. El encuentro con ese otro, que no es representable, la presencia que se impone genera una marca, una modificación. Modificación de la subjetividad que puede ser resistida por temor al quiebre en la estructura ya formada de cada sujeto. Modificación que el autor indica como constitutiva de la subjetividad en el constante “devenir humano”. En esta lógica que Berenstein denomina como lógica “del Dos”, “la diferencia brinda la alegría de la pertenencia al conjunto, lo cual lleva a su vez a la producción de uno y de otro como algo diferente a lo que podrá darse en el punto de partida” (p.71) Pero aceptar la ajenidad del otro no es algo sencillo, implica la paradoja de hacer un lugar a lo que no tienen lugar: lo no representable. Desde una lógica “del Uno”; la cual ha dominado el pensamiento occidental, la ajenidad, lo diferente, lo irrepresentable puede vivirse como persecutorio, incluso puede pensarse como uno de los elementos que promueven y generan guerras y diversos tipos de xenofobias. Mientras que según la lógica del Dos, el sufrimiento en el vínculo se daría por la dificultad para hacer lugar a la ajenidad y su consecuente aislamiento.

Según Kaës (2010, p. 70) como ya se ha señalado lo diferente en el grupo revela aquellos que no puede ser común, ni compartido; indica la separación en el vínculo y la señal de lo que continúa siendo “singular y privado” Estas diferencias son constitutivas de todo grupo, de las relaciones entre los sujetos y de los sujetos singulares. Y plantea que en todo vínculo se requiere de lo diferente y lo común. En la intersubjetividad lo “inter”: las separaciones entre los sujetos, hace posible el surgimiento del Yo.

En relación a lo institucional este autor indica que se genera un pacto inconsciente, un pacto de negación “de la violencia, de la división y de la diferencia” (Kaës, 1993,p. 51)

que implica todo vínculo. Pacto que hace callar las diferencias. Que implican “un dejar de lado, un resto que puede seguir diferentes destinos, el de bolsones de intoxicación , depósitos o espacios-tachos de basura” (P.52) A este pacto que se realiza a nivel institucional en general, se agregan los mandatos particulares de las instituciones educativas, donde se tiende a la homogeneización que impide toda posibilidad de respeto a las diferencias. “Exigencias paradójicas” al decir de Fernández (1994), donde se exige la homogeneización y a la vez la selección de algunos. Selección que de algún modo en muchos casos ya viene preanunciada por el lugar que ocupa cada estudiante en su cadena filiatoria.

De lo explayado hasta ahora tenemos que la institución y sus actores muestran malestar, “malestar en la cultura” ante lo diferente, ante aquellos que no se ajustan a la ley, un malestar que genera sufrimiento, conflicto, angustia, malestar que al no poder ser tramitado de otro modo se vuelve síntoma.

Síntoma que Freud describe como “actos perjudiciales o, al menos inútiles para la vida en su conjunto; a menudo la persona se queja de que los realiza contra su voluntad y conllevan displacer o sufrimiento para ella”. (Freud, 1978 d, p.326). Pero que cumplen una función protectora contra la angustia, evadiendo la situación de peligro que provocó dicho afecto. Los síntomas son un intento de huida de la angustia. Actos que no se pueden poner en palabras. El síntoma desde la postura lacaniana sería una máscara en la que existe un deseo no simbolizado, el cual no se hizo palabra, es decir que el deseo está enmascarado y se intenta satisfacer un deseo mediante el síntoma. Tanto para Freud como para Lacan el sujeto se apropia de su síntoma, y le resulta muy difícil desprenderse de él a la vez que padece por él, generándole malestar. Pero además como plantea Pereira (2017) reconocemos un aspecto social e histórico en el síntoma: “reconhecemos que todo síntoma é propriamente social-mesmo sendo em si um descontinuo desse social está inscrito num tempo e numa história, e se apresenta sempre á espera de alguém que o induza a ser falado.” (p.11)

Desde estas perspectivas es que nos planteamos pensar en ese síntoma que se repite en esta institución educativa y se repite como parte del entramado histórico-social-institucional educativo de nuestro tiempo y región.

El síntoma que se repite: el malestar por las “diferencias” provoca otro síntoma que también se reitera en la educación: “el rechazo” y “la expulsión” al decir de Renau. Expulsión que genera deserción, desvinculación, desafiliación. Adoptamos el término des-afiliación porque nos parece el que mejor condensa sentidos y posibles consecuencias. La palabra desafiliación no halla su significado en el Diccionario de la Real Academia (1917). Sí encontramos el término filiar: que proviene del latín: Filius: “hijo” y se define como afiliar:

“Incorporar o inscribir a alguien en una organización o en un grupo” El término desafiliar como expresa Filgueira (2017b) resulta una “neoformación de la lengua” (p. 95) que responde a una situación “nueva” entre los sujetos. Desafiliar como fenómeno social nuevo con importantes efectos.

Castel (citado en Filgueira y Angeriz (2014)) plantea la desafiliación (ruptura de un compromiso social) como "la desconexión respecto de las regulaciones a través de las cuales la vida social se reproduce y se renueva"(p.33). Según los planteos de Frigerio (2005 y 2008) la filiación es la inscripción de los sujetos en el tejido social. La producción de la identidad surge de una combinatoria particular donde se juega la manera de urdir un tejido entre la filiación de sangre y el sistema de filiación simbólica. "Estar inscripto en una genealogía(...) implica contar con un material identitario ofrecido. Sobre él, cada sujeto elabora y construye su identidad singular" (2008, p.61). La identidad implica un trabajo psíquico y social en constante reformulación, por lo cual "cada sujeto no cesa de construirse y ser construido"(p.61). Y en esta construcción el Estado debiera ser garante y referente de la filiación simbólica; donde la educación tiene un papel relevante.

Tomamos entonces la desafiliación como un síntoma que se repite en la educación nacional y regional; y se acentúa en la educación media. Síntoma que deja al sujeto en una difícil situación. Se genera una ruptura de lazos, alejamiento de las regulaciones sociales, dificultades para ingresar al mercado laboral y a los sistemas de protección, y en muchos casos reproducción y agudización de situaciones de vulnerabilidad originarias, reforzando condiciones existenciales de pobreza y precariedad. Además estos jóvenes hallarán restricciones en la elaboración de su propia identidad.

Tras estos síntomas: “el miedo” y “conflicto” que genera el encuentro con la diferencia así como el riesgo de desafiliación se halla como sustrato la angustia. Angustia que se trabajó con los dispositivos implementados. Nos planteamos tender a la recomposición de “la función metafórica” (p. 31) que Kaës (1993) definen como la capacidad de tolerar funcionamientos heterogéneos e interferencia de distintas lógicas en una institución (p.31). Trabajamos con la palabra como herramienta primordial. Palabra que es portadora de poder, de poder aliviar la angustia y permitir mediatizar el acto.

Desmontar el síntoma y abrir nuevas posibilidades de “sujetivación” fueron nuestro objetivo primordial.

Dinámicas realizadas en la institución. Personajes en escena.

Para la implementación del proyecto se armó un cronograma de dinámicas pensadas especialmente para trabajar sobre los síntomas planteados.

Para transmitir la densa gama de vivencias que se suscitaron durante la aplicación del proyecto he adoptado la noción de novela de Filgueira y Angeriz (2014). Con un enfoque transdisciplinar ellas toman el concepto de novela de la literatura, reconociendo en él lo que su etimología aporta: “*novella, nova: lo novedoso a a ser narrado*” (p.32) Concepto que introduce Freud en el psicoanálisis para plantear “la novela familiar del neurótico como guión fantasmático”(p.32). En este caso entiendo como lo plantean las autoras “la novela como guión ficcional con sus personajes, actores, escenas y escenarios” (38).

He seleccionado alguna de las escenas que se dieron dentro de ciertas dinámicas para reflejar parte de la intensa y compleja trama en la que participamos. En esta selección intentamos ejemplificar alguno de los procesos ocurridos, dando cuenta del trabajo realizado a través de los dispositivos utilizados.

Para realizar este recorte y elección he comenzado pensando en la demanda realizada y los síntomas que debimos desmontar. Luego continué con el análisis del trabajo de intervención durante todas las dinámicas que incluían los movimientos grupales y singulares. Finalmente conscientes de lo inabordable de la totalidad de los procesos efectuados y la pérdida que implica este recorte elegí algunas dinámicas y personajes que me parecieron más representativos.

Escenas y dinámicas

Comienzo describiendo la primer dinámica porque la considero fundante de lo que constituyó el “grupo de trabajo” (grupo de primero trabajando en la intervención que realizamos) Y estimo que es relevante tener en cuenta los distintos procesos que en ella se desarrollaron.

En la constitución del “grupo de trabajo” se tuvieron en cuenta entre otros algunos conceptos de Kaës (2010). El autor plantea que en este tipo de grupo “cada uno de los sujetos...se ve confrontado con un encuentro múltiple e intenso con varios otros; para él, son otros tantos objetos de investiduras pulsionales, de emociones, de afectos y de representaciones que entran en complementariedad o en antagonismo, en resonancia o en disonancia, unos con otros. Cabe suponer que en una situación tal se va a producir una excitación importante, que probablemente se alimentará de la excitación de los otros, en un juego muy complejo de proyecciones y de identificaciones recíprocas” (p. 87). Una posible respuesta defensiva a posibles desbordes es la *identificación en urgencia*: “El objeto de identificación (...) es un objeto elegido por su función defensiva, que podrá movilizar en todos y en cada uno diversas modalidades identificatorias, adhesivas o proyectivas.” (p.88) También se establecen *alianzas inconscientes defensivas*. Es importante tener en cuenta

estas alianzas porque suelen retornar durante el proceso de trabajo grupal. Estos elementos generarán agrupamientos que permitirán al grupo ir delimitando *el afuera* y *el adentro* grupal.

Dinámica de presentación nº 1: Elijo mis preferencias

Objetivos: Presentación de los integrantes del grupo a través de los intereses personales, realzando la subjetividad de cada uno. Promover el intercambio, la escucha y el conocimiento de sí mismo y del otro.

Se planteó al grupo que imaginaran que caía un meteorito y todo se destruiría, pero habría una nave con la que podrían salvarse y llevar seis elementos o personas con ellos. Se pidió que pensarán qué salvarían, que lo escribieran y luego se realizó un intercambio grupal.

En esta primera intervención pudimos tomar contacto con el grupo. Observar como se relacionaban los distintos integrantes, alguno de los roles asignados, elementos de la subjetividad, etc.

Participaron quince estudiantes, un docente y el subdirector.

Las situaciones que observamos fueron las siguientes:

Pedro, un estudiante joven, se mantuvo ajeno a la actividad, demostrando resistencia que interfirió pero no dificultó la tarea al conjunto.

Otros como Renzo, se mostraron pasivos. No interferían ni parecían comprometerse con la tarea.

Dos alumnos: Andrés y Santino, se mostraron como claros portavoces (concepto que tomamos de Pichon Riviere , 1985) del sector de jóvenes que "molestan" según palabras de algunos adultos entrevistados durante la construcción de la demanda. Plantearon que se querían mover, promovieron chistes y bromas, pero aún así trabajaron comprometidos.

El docente y el subdirector intervinieron activamente, por iniciativa propia y a pedido de los estudiantes.

Excepto Pedro todos se vieron concentrados al pensar en aquello que salvarían, pero la solicitud de escribir resultó muy movilizadora. Parecía difícil lograr este nivel de simbolización y dejar un trazo vinculado a aquello más querido. No obstante once de los quince alumnos lograron escribir.

Y en este grupo donde las diferencias pedían ser escuchadas la mayoría del grupo salvaría a su familia. Subjetividad que se entretecía con lo social, con la propia

filiación...Subjetividad compartida por la mayoría. Cadena asociativa que surgió desde el primer encuentro:

Lucas (un muchacho bastante joven) expresó: *Yo elegí a mi madre y a mi hermana, porque la familia y la madre son lo más importante*. De inmediato otro joven: Juan planteó: *la madre es sagrada, dicen*. Y declaró que él también había elegido a su madre y su familia. A continuación los alumnos le preguntaron al director qué había elegido y él contestó: *Pensé en mi padre, mis hijos y mi esposa porque son mi familia..*

Incluimos la pregunta al subdirector Miguel, en la cadena asociativa sobre la familia porque en la medida que participó se fue integrando al “grupo de trabajo” y porque creemos que desde el inicio éste se colocó en el lugar de líder, promoviendo la imago de padre bueno, padre imaginario en la novela del grupo.

Otra prioridad que se destacó en las elecciones del grupo fueron los amigos:

Andrés contó que había elegido: *los apoyos del barrio porque esos son los que siempre están, los que no te fallan, son muy importantes*.

Y Santino se refirió a: *los "ñeri", que son mi apoyo, que son los que me ayudan a no ser chorro, que a veces cuesta y también me ayudan a "estar acá"* y señaló su silla. (Se expresó con una sonrisa entre desafiante y defensiva, pero tras esa sonrisa se traslucía una gran movilización y hasta emoción).

Intervenciones que desbordaban de sentido. Los “ñeris” termino que proviene de “la jerga carcelaria” (Albano, Castelli, Martínez y Rosal, 2015); del lunfardo: amigo, compañero (Ñeri, s.f.) implica una relación intensa y muy peculiar. Éstos y “los apoyos del barrio”; nos estaban hablando de fuertes sentimientos que palpitaban en estos estudiantes. En tiempos del individualismo, de la dificultad para el “alter”, ellos nos trajeron esos afectos, esos otros que son parte de su cotidianeidad y su subjetividad, que cuentan como sostén aunque no sean parte de su familia ni de ninguna de las instituciones de la modernidad. Sentidos que se expresaban y eran difíciles de escuchar a nivel institucional. Al finalizar el trabajo Miguel nos transmitió su incomodidad por este planteo que hicieron los alumnos. Nos contó de las dificultades de Santino para continuar en la institución, dada su realidad: trabajar en la feria y contar con padres analfabetos. También de los esfuerzos que había realizado el alumno y la institución para acompañarlo y lograr su compromiso. Observamos en este entretejido de sentidos, encuentros y desencuentros. El liceo desde su lógica de única opción de futuro, Miguel desde la lógica del padre bueno, no permitía la irrupción de otras lógicas que los estudiantes reivindicaban y eran parte de su textura.

Las dificultades para trabajar con flexibilidad y aceptar lo diferente se vieron reflejadas en una escena en la cual Julián, portavoz de aquellos adultos que habían

planteado su incomodidad por la presencia de los jóvenes expresó: *Hay un error en la interpretación, porque se pidió elegir seis elementos o personas y por eso yo elegí a los integrantes de mi familia de a uno; no está bien que elijan a la familia en su globalidad como un elemento y por eso algunos han comprendido mal la consigna.* Con perplejidad, pudo escuchar que nosotros trabajamos a partir de las interpretaciones personales; por lo cual no había ni buenas ni malas interpretaciones. Su escucha, su perplejidad, su interés dejaron en claro un efecto que comenzaba a trabajar...

Y para continuar con aquellas diferencias que surgieron y eran parte constitutiva de la heterogeneidad grupal destacamos la intervención de Gabriela, una mujer de unos 30 años, que estaba sentada al fondo del salón lejos de los demás. Ella había elegido a sus diez gatos porque como planteaba: *están ahí, son mis gatos. Y una cámara de fotos, porque me encanta sacar fotos, es mi hobby.* Intervención con la cual ella parecía desear destacar su diferencia con los demás, su distancia no sólo física; y generar efectos. Alguno de ellos no tardaron en llegar. Varios de los jóvenes miraron a la compañera y emitieron comentarios, preguntas y risas con tono curioso, pero respetuoso.

Destacamos la intervención del profesor de matemática que en forma casi poética añadió otros planteos cuya abstracción contrastaba con todo lo demás y no obstante fue tomado por el grupo e inclusive generó una nueva cadena asociativa.

Profesor: *No sé si me van a comprender, pero como ya me estoy haciendo viejo (tendría entre 50 y 60 años), pensé en emociones y vivencias que no quiero perder, que las salvaría para no quedarme sin ellas.*

Mientras el profesor iba explicando Gabriela intervino y le dijo: *Sería como la memoria.*

Profesor: *Sí, algo así como la memoria.*

Y Miguel le planteó a Gabriela: *Para ti es como la memoria porque se vincula con lo que tú elegiste, las fotografías que también se relacionan con la memoria.*

Cadena asociativa que trabajó la memoria, eso que queda, que marca a cada integrante del grupo, lo que ha sido su experiencia. Memoria en un papel de alguien que había revelado sus elecciones sin demostrar ninguna expresión emotiva; y memoria de las emociones vividas, tan complejas y removedoras que fueron difíciles de expresar en palabras. Memoria que como marca ha sido parte de las vivencias y experiencias, pero que se temía perder... ¿Temor a quedar sin esas experiencias que los constituyen? ¿Temor a vivir en estos tiempos vertiginosos donde “todo pasa y nada queda”?

Los objetivos de esta dinámica de promover la escucha, el mutuo conocimiento y el despliegue de las diferentes subjetividades fue cumplido. Si bien no todos los alumnos participaron activamente, se desplegaron diversos elementos, sentimientos, vivencias que daban cuenta de sus subjetividades y de una importante gama de entretreídos entre ellas.

Observamos una destacable tendencia a valorizar a la familia, elemento común en la mayoría de los que se expresaron en forma oral y en diez de los once registros escritos por los estudiantes. Elemento común entre los integrantes de este grupo que pedía ser intervenido por sus diferencias.

A partir de este primer encuentro sentimos que se podía plantear un buen pronóstico para continuar trabajando. El grupo se mostró receptivo. Se generaron afectos y efectos.

Se plantearon algunas demandas que deseamos puntualizar:

- Darle un lugar de privilegio a la memoria, a aquello que genera experiencia y no deja a los participantes en el “puro acontecimiento” (Filgueira y Angeriz, 2014).
- Reivindicar otras lógicas que las características de una institución educativa de la modernidad.

No podemos terminar de analizar el trabajo realizado sin referirnos a la presencia del subdirector y alguno de sus posibles efectos.

Presencia en la actividad grupal como autoridad de la institución, representante de las lógicas de la misma. Tendencia como hemos planteado a erigirse en la novela institucional como padre bueno, salvador, que ayuda a los alumnos y resuelve todas las problemáticas. Presencia que podría dar lugar a la *identificación en urgencia* del grupo en forma defensiva (Kaës). Pero también presencia controladora, que por momentos obturaba la libre expresión de los estudiantes y al terminar el trabajo grupal evaluó el trabajo de coordinación que realicé. Presencia que dejaba traslucir su intensa ansiedad. Ansiedad que ya había sido manifiesta durante la elaboración de la demanda, pero que a la hora de comenzar a plasmar el proyecto se presentaba como un posible obstáculo.

Dinámica de presentación nº 2: Como dos gotas de agua.

Objetivos: Reconocimiento de la diferencia, mediante el absurdo. Reconocimiento de la negación de la diferencia. Reflexión en torno a los sentimientos que generan las diferencias y su negación.

Esta actividad se inició promoviendo la observación de sí mismo. Luego la observación de los compañeros: similitudes y diferencias. Continuamos solicitando la búsqueda y selección de alguno de ellos que tuviera características diferentes. Se indicó que formaran parejas entre compañeros que fueran distintos. Una vez conformadas las parejas se pidió que los dos integrantes dijeran a la vez: “Somos iguales, iguales, porque

somos los dos... (Y ahí la pareja debía elegir una característica que le perteneciera solamente a uno de ellos y resultara absurdo tomarla como perteneciente a los dos)” Luego se trabajó a nivel colectivo sobre el sentir de cada uno durante la actividad. Se reflexionó sobre las diferencias, lo que generaban y cómo lo vivían.

En este segundo encuentro había nuevamente unos quince alumnos, algunos eran nuevos y faltaban otros que habían asistido en primera intervención. También Integraban el conjunto el subdirector del liceo y el profesor de Geografía. Esta vez a diferencia de situación anterior se ubicaron en el fondo del salón.

Mi presencia generó inquietud y ansiedad. Excitaciones que genera el encuentro con el “grupo de trabajo”.

Ante esta ansiedad Andrés reaccionó presentándose con otro nombre. Como portavoz del grupo de “los que molestan” ¿estaría introduciendo una fantasía grupal vinculada al origen filiatorio al que remite el nombre? ¿Nuevamente estaría reivindicando sus lógicas de origen diferentes a las de la institución? Interrogantes que se abrieron.

Modalidad defensiva que eligió Andrés para comenzar el trabajo, pero también posibilidad de establecer esta defensa, de rescatar sus diferencias.

Pedro, quien había interferido en el primer encuentro, ya no interfirió, pero se mantuvo distante. Junto con Renzo permanecieron durante el trabajo aparentemente sin involucrarse.

El trabajo sobre sí mismo y la mirada al otro transcurrieron en forma fluida. Pero se volvió difícil elegir a otro distinto, acordar con ese otro sus diferencias, mover el cuerpo, cambiar de lugar; y finalmente más complejo aún comprender la consigna final de declarar a la vez: “Somos iguales, iguales, porque somos los dos...” Dificultad para comprender la consigna y para elegir aquello que es diferente y resulta absurdo declarar como igual; arduo especialmente para aquellos que debían declarar como propia una característica ajena que los distinguía de su compañero.

No obstante con trabajo se fue logrando el proceso: las parejas se fueron armando y las diferencias pudieron ser simbolizadas, expuestas, transformando la dificultad en una experiencia que pareció dejar huella en varios de los integrantes.

El primer movimiento que se generó fue el de Juan. Éste se levantó de su banco y con tono decidido se sentó próximo a Gabriela expresando en forma desafiante y sarcástica que la elegía a ella. La compañera con su gesto desafectado aceptó trabajar con él. Cuando debieron elegir una cualidad diferente para exponer al grupo, en una primera instancia los dos declararon algo diferente: cada uno mencionó la característica con la que se identificaba: ella dijo “*chetos*” y él “*planchas*”. En una segunda instancia los dos

declararon “*somos iguales, iguales porque los dos somos planchas*”. Gabriela lo dijo con resignación, pero también con determinación. En su rostro de facciones endurecidas se mostró cierta incomodidad y vergüenza. (mezcla de rechazo, miedo y a la vez necesidad de dejar clara la diferencia. ¿se habrá movido en ella cierto temor a las similitudes?).

Cuando debieron expresar cómo se habían sentido trabajando Juan declaró satisfecho: *Yo me sentí bien porque pude estar con la compañera con la que siempre me peleo y a pesar de eso me sentí cómodo*. Ante esta declaración Gabriela sonrió y expresó que ella también se había sentido bien.

Pensamos esta situación a partir de las teorizaciones ya expuestas donde el encuentro con el otro, con ese otro que interpela, al interpelar transforma y constituye. Juan puede haber buscado en este encuentro un cambio de relación. Por lo que expresó sus diferencias ya habían encontrado un espacio donde circular, pero en una relación desde la lógica de la mismidad, donde lo diferente se siente como posible enemigo. Mientras que este trabajo parece haber abierto las posibilidades de aceptar al otro con su alteridad irreductible. Se transformó la pelea en comodidad y las facciones endurecidas en sonrisa. Al modificar la relación podría establecerse lo que Berenstein denomina “vinculo”.

Andrés fue el último en elegir a su pareja. (Aclaremos que algunos no eligieron a nadie y otros simplemente aceptaron en forma pasiva a aquellos que se ofrecieron para acompañarlos). Retomando la vivencia de Andrés puntualizamos que debimos intervenir para que pudiera elegir a un compañero. Luego de un lapso de tiempo de dudas expresó: *Me voy con él, que es el más lindo*. El compañero, un joven muy callado pero atento al trabajo, lo aceptó.

Cuando debieron elegir una diferencia y nombrarla como similitud dudaron, pero finalmente expresaron: *Somos iguales porque los dos somos estudiosos*.

Al expresar cómo se habían sentido, Andrés dijo que a él le había gustado, pero su gesto era de incomodidad. Al preguntarle sobre su visible molestia él respondió con pesar: - *Y eso de trabajar con el lindo...* Luego de unos minutos consultamos cómo se sentía y no se expresó en forma oral, pero mostró una postura y gesto de introversión, tristeza, frustración... No lo podía poner en palabras, pero quedó ahí su gesto, su tristeza por no ser lindo ni estudioso. Su cuerpo reflejaba mucho dolor que compartió con el grupo. Su compañero expresó que se había sentido bien y demostró buena capacidad para acompañar a Andrés en su dolor y frustración. Todo el grupo respondió con un silencio respetuoso.

Sentimos que este fue un momento fermental para el trabajo grupal. Para Andrés esa presencia que se imponía del “otro”, ese otro que era ajeno y no encontraba representación

en su interior, inquietaba, desestabilizaba. Y si bien afloraba este dolor de Andrés como algo singular, un dolor que no se podía simbolizar mediante la palabras, creemos que este dolor hizo resonancia en alguna de las fantasías, o representaciones compartidas del grupo que pudo comprender, acompañar y contener al compañero. Comenzaba a desarrollarse un trabajo de intersubjetividad

Jessica y Lucas (ambos muy jóvenes) se eligieron en forma mutua. Fueron los primeros en exponer su diferencia como similitud y fue claro que lo acordaron previamente: *Somos iguales, iguales porque los dos somos negros*. Él tenía una piel muy blanca y ella un leve tinte oscuro.

Cuando se solicitó que plantearan cómo se habían sentido Jessica dijo: *A mí al principio me preocupó, pero después me sentí bien*. Y cuando se le preguntó qué le había preocupado respondió: *Y...a mí siempre me dijeron "negra", y yo ya me acostumbré...* (mostraba una expresión defensiva de un malestar que se dejaba traslucir). Cuando se indagó sobre su molestia planteó: *Bueno... siempre me molestan con eso de "negra", pero claro como me lo dicen en mi familia, acá, en todos lados, yo ya me acostumbré... Pero claro, mucho no me gusta*.

A partir de estas expresiones comenzó una cadena asociativa grupal en torno al tema:

Otro compañero dijo: *-Si, pero los negros dicen que prefieren que les digan negros y no afrodescendientes*.

Lucas: *-Bueno pero los negros o afrodescendientes son personas como nosotros, somos todos iguales*.

Santino: *A mi en mi casa me dicen negro y a mi no me molesta, pero si me lo dicen en la calle yo les doy un "piñe"* (hizo un gesto de golpear a alguien con el brazo y el puño).

Coordinadora: *-¿Entonces te molesta? ¿no?*

Santino: *-Y...depende. Pero si me lo dicen en la calle les doy un "piñe"*.

Coordinadora: *Así que si te lo dicen en la calle te molesta, es como un insulto*.

Lucas: *-Si te lo dicen en la calle podés sentir que es un insulto, pero en realidad ser negro no es nada malo, somos todos iguales*.

Otro compañero: *-Somos todos diferentes, pero iguales*.

Se retomó desde la coordinación esa idea: somos todos diferentes pero iguales y se introdujo la noción de la discriminación. Se puntualizó en el dolor que mostraban algunos compañeros cuando sentían que los insultaban y los discriminaban haciendo foco en sus diferencias.

Consideramos la intervención de esta pareja de gran riqueza. Jessica desde su sentir anuda en el grupo el dolor ante la discriminación, la violencia que se vive cuando la diferencia es planteada desde una ética de “lo Uno” (Berenstein) ó de lo mismo (Levinas) que justifica el destrato de lo diferente e inclusive la dominación. Además en este anudar y asociar se generó un espacio reflexivo donde se puso en tela de juicio esta discriminación y se pudo pensar en las conexiones entre las diferencias y las similitudes.

Intervino otra pareja integrada por Brian, un muchacho joven y Johana una señora de unos 30 años. Yo ya conocía a Johana porque había sido parte activa en la elaboración de la demanda. Ella y Julián habían expresado al subdirector ante mi presencia el malestar que les generaba la presencia de los compañeros que no respetaban nada. *¡Estaban cansados de hablarles y que no les importara nada!* Esta señora, como nos había manifestado la adscripta era representante del grupo de alumnos que querían trabajar, *hacía importantes sacrificios para asistir y había manifestado su intención de abandonar el liceo por la incomodidad provocada por los compañeros mencionados.*

Esta pareja se reunió a trabajar en forma espontánea y pudieron acordar la diferencia a expresar previamente: el largo de su cabello. Su intervención no generó debates. Destacamos la modalidad de trabajo, correcto, adecuado a las normas de esta mujer que como plantea la adscripta se incluye dentro “de los estudiantes que quieren trabajar”.

Finalmente destacamos el rol de Santino que con notoria flexibilidad intentó dar la palabra a dos compañeros que hasta el momento no la habían tomado. Comenzó trabajando con Carina, quien lo aceptó como pareja, pero luego no lograron expresar en voz alta una diferencia como identidad. Ante este percance Santino se dirigió a Leonel y lo invitó a trabajar juntos. Logró que este compañero tuviera un lugar en la actividad grupal y se expresara en forma oral.

Miguel continuó interviniendo en el proceso grupal como representante de la institución educativa distribuyendo su poder: felicitó a Juan cuando eligió a Gabriela. Con sus juicios de valor sentimos que obstaculizó la libre elección de los demás estudiantes. Nuevamente promovió un intercambio al terminar la intervención. Insistió en su rol evaluador desde una lógica docente. Siguió con su gran ansiedad. Si bien algo de él deseaba la intervención sus resistencias continuaban muy presentes. Estaba muy preocupado por saber qué íbamos a hacer, pero no abordaba la situación informándose del proyecto. Ansiedad que no permitía buscar sus propias respuestas, fantasmática que no facilitaba ser despejada e insistía en sostenerse como tal. Retomó su preocupación por “los que no participan”, las

problemas personales de los alumnos enfatizando en sus terribles historias y su impotencia. Observamos en estas actitudes la promoción de lo que Fernández denomina dinámicas regresivas ya mencionadas que promueven la protección del statu quo, un encierro de la institución en sí misma y una racionalización de la impotencia que promueve su incremento. No obstante en el intercambio le expresé algo en relación a la vulnerabilidad de estos estudiantes que en algún momento de sus vidas habían tenido un corte que les había impedido continuar estudiando y pudo callar y escuchar.

Dinámica N° 4: “Chetos” y “planchas”

Objetivos: Estimular la reflexión y la puesta en palabras de sus sentimientos en relación a los distintos estilos de vida. Promover el reconocimiento de "sí mismo" y del "otro" en las diferencias y las similitudes.

Observación: Esta dinámica surgió de la escucha constante de los términos "cheto" y "plancha". Palabras que resonaban en el colectivo.

Se solicitó que se agruparan en parejas. Se entregó una planilla a cada pareja donde debían escribir las características de “chetos” y de “planchas” y en qué se parecían. Finalmente se hizo un intercambio de opiniones.

Pedro y Renzo se agruparon pero no escribieron. Plantearon que no querían escribir, y me expresaron su opinión sobre los integrantes de ambas tribus, lo cual implicó un comienzo de integración a la tarea del grupo.

Jessica y Carina que trabajaron juntas, solicitaron ayuda en forma reiterada. Se mostraban muy inseguras, necesitaban ser avaladas en sus pensamientos. Finalmente lograron plasmar en la planilla sus opiniones. Expresaron que para ellas estas personas no tenían ningún parecido. Opinión que sobre el final del debate fue transformada. Transformación que se logró por el encuentro con otros que generó efectos. Experiencia que se hizo significativa al movilizarlas.

Cuando solicitamos que compartieran lo que habían elaborado comenzó Santino, que había trabajado con José (el lindo de la clase según definición de Andrés), insultando a los “chetos”. Lo hizo utilizando un lenguaje perteneciente a su jerga: *“son unos come guiso”*.

Mientras intercambiábamos con el grupo sobre el insulto utilizado por Santino, Lucas que trabajó solo, solicitó la palabra. Leyó su respuesta: *Los “planchas” son mal educados, tienen problemas de higiene. Tienen un problema en la cantidad de cromosomas; tienen*

más o menos cantidad que los otros. Al respecto intervino Miguel, que es profesor de biología, y explicó qué son los cromosomas y que es muy raro que varíe su cantidad. A pesar de esta explicación que resultó compleja para la mayoría del grupo, Lucas insistió en que había un problema en los cromosomas.

Lucas que ante la temática del color de piel se había mostrado muy flexible, ante esta diferencia demostró una importante rigidez. Su rechazo a “los planchas” era de tal magnitud que le adjudicaba un justificativo genético. Esta opinión que no logró repensar evidencia un pensamiento característico “del Uno” (Berenstein), que pone al diferente, al extraño, ex-tranjero en el lugar de enemigo, de debilidad, de defectuoso en su constitución. ¿Qué sentidos podían estar anudando los compañeros de Lucas que se identificaban como “planchas” a este nivel de discriminación?

El planteo de Lucas se continuó con las palabras de Gabriela que se expresó con vehemencia y gesto de desagrado: *Estoy de acuerdo con Lucas en que son maleducados y tienen problemas de higiene. Yo trabajo en la Salud y los "planchas" llegan con "esa música que escuchan"... "esa música de "los planchas" (gesto despectivo)..., además la escuchan a todo lo que da (...) Además se sientan en el piso, tienen la ropa sucia, hablan a los gritos.*

Mientras hablaba Gabriela, Santino se inquietaba, se lo veía nervioso, pero no dijo nada.

Esta primer etapa del intercambio fue dura. Si bien habíamos trabajado en dinámicas anteriores sobre las diferencias, esta vez parecía generar un choque más fuerte. El encuentro movilizó representaciones que hasta ahora no se habían manifestado. Santino insultando groseramente a “los chetos”, Lucas y Gabriela destratando a “los planchas”. El intercambio tuvo un importante componente de violencia. Creemos que en ese momento se estaba tocando el núcleo duro de la angustia que subyace al encuentro con lo diferente. El síntoma hacía su aparición en forma más franca que en otras instancias. Se estaba generando una fisura en el “pacto inconsciente” que hace callar las diferencias en una institución, al que refiere Kaës (1993). Pacto que al negar genera “un resto que puede seguir diferentes destinos, el de bolsones de intoxicación, depósitos o espacios-tachos de basura”. Se estaba abriendo una fisura en los bolsones de intoxicación, en los depósitos de basura.

Luego de este debate intervino Johana: *“Yo soy normal” (...) “trabajo, tengo hijos, estudio, soy normal.* Johana estaba introduciendo otra forma, otro estilo. Nuevas representaciones que anudaban con las anteriores. Con esta intervención Johana estaba incluyendo una tercera posibilidad que dinamitaba el pensamiento binario que había dominado el trabajo hasta ese momento. Mientras se debatía sobre lo planteado por la compañera intervino Santino: *“Yo cuando salgo, me pongo vaqueros y todas esas cosas.”* y

planteó algo así como que se puede tener un estilo, pero que también se puede cambiar de vestiduras, que la adopción del estilo y el aspecto característico tampoco requiere que sea algo fijo e inamovible. Creemos que la intervención de Johana permitió a Santino, que había iniciado el duro intercambio sobre las diferencias con un insulto; correrse de lugar e introducir la flexibilidad: él era "plancha", pero podía adoptar "un estilo normal" para salir.

Este movimiento permitió que se abordaran las diferencias desde posturas menos rígidas. Y se generó una cadena asociativa con nuevos elementos y emociones. Lucía (una estudiante joven) expresó: *"Yo creo que es una cuestión de educación. Yo soy tranquila porque me educaron así. Pero mis hermanas son fatales (risas del grupo), me pelean, hacen cualquier cosa."* Continuó Marcelo: *Yo no creo que sea una cuestión de educación. A mi hermano lo educaron igual que a mí y él es drogadicto y de todo, y yo me fumo algún faso, pero no soy drogadicto y estoy estudiando.*

Intervino Santino: *Claro, mi hermano también es tremendo, es drogadicto y chorro, pero yo no; yo fumo faso y tomo alcohol, eso sí, alcohólico sí; pero estoy acá y no robo, ni soy drogadicto.*

La participación de Lucía permitió desplazar la determinación biológica hacia una social. Posibilitó la introducción de componentes de las historias personales con un importante nivel de intimidad. En esta cadena de asociaciones los tres estudiantes destacaron su diferencia con los hermanos. Rescataron sus valores, Hicieron foco en lo importante que es estar estudiando y cómo lo estaban logrando. Cómo estaban pudiendo escapar a un destino, en ciertos casos fatal, al cual sus hermanos no habían podido. Se vivieron momentos de emoción y conmoción.

En esta cadena de asociaciones entre ansiedades, risas y nervios Marcelo declaró: *"Cada uno es como es". "Todos somos diferentes"* y luego que sus compañeros se habían calmado retomó lo que había pensado cuando iniciamos la tarea. Él había trabajado solo y al leer la planilla expresó en voz alta: *Profe, profe esto no tiene sentido, somos todas personas. No puedo hacer el trabajo porque somos todas personas, por ejemplo si un "cheto" tiene hambre, va a comer lo que encuentre igual que un "plancha", no hay diferencias.* Al comunicar esto al grupo Juan exclamó, con cierta sorpresa: *"Claro, yo ahora pienso: si viene un "cheto" y yo veo que tiene un problema y precisa algo, yo lo ayudo, no lo voy a dejar ahí porque es "cheto". En esas situaciones es lo mismo, ayudás a quien lo necesita sin importar cómo sea."*

Nuevos anudamientos intersubjetivos: "somos todos personas", comemos lo mismo, nos podemos ayudar.

Pero Santino que había podido hacerse eco y tomar como propia la flexibilidad, irrumpió con su subjetividad. Parecía que ya no resistía tanta alteridad, ni la negación de la misma y planteó: “*Allá en mi barrio, si entra un “cheto” le roban todo.*” Y opinó que eso para él estaba bien.

El intercambio entre estudiantes se vio interceptado y acallado por el discurso institucional a través de Miguel que respondió con un sermón sobre lo correcto y lo incorrecto. Nuevamente la lógica institucional estaba obturando el intercambio, desconociendo la subjetividad de estos jóvenes que transitaban en un espacio que no estaba pensado para ellos y pedían a gritos ser escuchados.

Esta dinámica donde se vivieron momentos de fuertes entrecruzamientos, donde surgieron fragmentos muy íntimos de las historias personales y en la que se expresó en forma cada vez más abierta la subjetividad de estos estudiantes, tan diferente a la esperada según la lógica institucional inquietó intensamente al subdirector. Al terminar el trabajo volvió a acompañarme y se mostró muy molesto, transgredido los límites de su rol en relación a la intervención. El sabotaje que recibí fue de tal magnitud que ese día me retiré con un fuerte sentimiento de frustración. No obstante los límites se pusieron y con dificultad fueron aceptados, los sinsabores pudieron ser pensados y la tarea continuó.

Dinámica N° 5: Me identifico

Objetivos: Continuar promoviendo el reconocimiento de cada uno y de los otros a través de la proyección con un objeto o animal.

Para esta actividad se promovió un ambiente de calma y se solicitó a cada integrante del grupo que conectara con sí mismo. Una vez logrado este ambiente se planteó que pensarán en un objeto o animal que les resultara especial, que sintieran que los representaba. Luego se pidió que informaran al grupo sobre su elección y las razones que la sustentaban.

Las resistencias institucionales que había recibido en encuentro anterior aparecieron desde el inicio. Miguel y algunos docentes plantearon que no podía trabajar porque se había declarado un paro docente sorpresivo. Y además había pocos alumnos. El docente que cedía su hora para mi tarea no había acatado el paro y la cantidad de alumnos no era un límite para mi tarea por lo cual decidí trabajar.

El subdirector me acompañó y el profesor que según el encuadre debía ingresar al aula conmigo se retiró de la institución (A las resistencia agregamos la fuga del docente). Había 9 alumnos.

Al ingresar al salón Renzo, que hasta ahora se había mostrado aparentemente ajeno a nuestra tarea se presentó con otro nombre. Situación que transcurrió en un tono ameno y jocoso. Si bien fue un modo esquivo y particular de participar, ese fue el modo que él encontró de abandonar su indiferencia y marcar su presencia.

Leonel fue el primero que solicitó la palabra y transmitió que pensó en un tigre. Era la primera vez que pedía la palabra.

Continuaban los movimientos en el devenir grupal. Estos dos alumnos mostraban como podían ir variando los lugares, los roles, etc.

Juan eligió a su perro: *“Porque cuando llego a casa me hace una fiesta, me reconoce, es re inteligente.* Contó que vivía solo y que el perro era su compañía. A través de su perro estaba declarando su necesidad de ser reconocido, necesidad que ya se venía expresando en el devenir grupal. Reconocer-ser reconocido se vincula con lo identitario, con la pertenencia a una cadena filiatoria, con el conocer. Demanda que a través del trabajo en el dispositivo podía ser escuchada en y por el grupo.

Le siguió Gabriela que eligió a su diez gatos, *“Porque son limpios, se higienizan solos, si tienen hambre cazan, se arreglan solos, son independientes, además son inteligentes y no molestan mucho.”* Subjetividad que quería seguir marcando su diferencia. Diferencia que fue reconocida por el grupo y generó un intercambio en el cual Juan comenzó hablando en forma despectiva de los gatos y terminó planteando que le gustaría conocerlos.

Johana comenzó contando sobre un perro que había tenido y había muerto. Al hacer esta declaración, sus ojos se llenaron de lágrimas. Continuó explicando lo importante que había sido el animal para su familia. Cuando nos contaba sobre su familia comenzó hablando de sus hijos de 5 y 8 años. En ese momento unos compañeros jóvenes (alguno de ellos: “los que molestan”) le preguntaron por un varón que no había nombrado. Y ella en tono reflexivo respondió: *Si, él también hace 10 años que vive conmigo.* Explicó que era hijo de su esposo y continuó: *“Bueno además no me dice Johana.”* Y reveló que le decía “mamá” Luego conmovida exclamó: *-¡Bueno..., tengo 3 hijos!* Declaración que realizó con sorpresa, emoción y orgullo. Muchos afectos, lugares y fantasías que se movilizaban. Creemos que esta escena es de vital importancia para Johana y para el grupo en general. Los compañeros, incluyendo aquellos que la habían hecho sentir muy incómoda en los inicios del año, con su intervención permitieron que Johana pudiera reposicionar a este hijo

en un lugar que ya estaba, pero que aún no se había logrado simbolizar y reconocer. Como expresa Kaës (2010) las alianzas inconscientes producen efecto en “las modalidades constitutivas del inconsciente del sujeto, en sus contenidos, en las condiciones del retorno de lo reprimido y de las formaciones de los síntomas” (p.64). Efectos de gran significación. Sentidos y sentimientos que conmocionaban. Experiencia que se tornaba muy significativa.

A este movimiento de Johana continuó la intervención de Lucía que planteó que sólo había podido pensar en su madre, que estaba embarazada y había sido internada por segunda vez. El significante “madre” continuó circulando pero esta vez de la mano de una hija que estaba muy angustiada y necesitaba ser escuchada, contenida, acompañada. El grupo estaba funcionando como sostén y Lucía se vio más aliviada después de hablar.

Finalizada la actividad Miguel volvió a insistir con sus juicios de valor, su reclamo y su demanda.

Esta dinámica que comenzó y finalizó marcada por las resistencias y el sabotaje permitió la toma de la palabra de nuevos estudiantes, movimientos de roles dentro del grupo, un encuentro con la intimidad y el afecto cada vez más intenso; y la asunción de un nuevo rol en la vida personal de una integrante (Intersubjetividad que hacía efectos en el sujeto singular),

Creo que como plantea Assoun (2006) el psicoanálisis con su pulsión transdisciplinar en su búsqueda de lo “*rechazado* por las otras disciplinas” (p.53) “poniéndolas frente a su *propia falta*” (p.54) puede inquietar como lo fuimos viviendo en estas dinámicas. Pero recordamos que también permite “iluminar zonas oscuras” como la subjetividad acallada de estos estudiantes que pulsa, late y se expresa en cada encuentro.

Dinámica N° 10: Debate "lo que no se debe hacer"

Objetivos: Continuar con objetivos planteados en intervención anterior: : Reflexionar acerca de las "faltas" y las sanciones, en relación a lo personal, familiar, institucional y social según las diferentes subjetividades. Reconocimiento de las distintas legalidades existentes en el grupo y reflexionar en torno a estas diferencias.

Observación: En intervención anterior se había solicitado que escribieran en grupo una lista de faltas, infracciones y sus respectivas sanciones. Al quedar muchos temas inconclusos se decidió volver sobre ellos.

Se recordó lo trabajado en encuentro anterior. Se presentaron palabras escritas por ellos y algunas introducidas por mí. Se promovió un debate.

Se trabajó con el profesor de Matemática, sin Miguel (luego del sabotaje este se había fugado y ya no ingresaba a trabajar con el grupo) y con doce estudiantes.

Se produjo un prolífico e intenso debate en torno a varias de las ideas planteadas y otras que surgieron. Afloraron diferentes opiniones, se opusieron, se encontraron y dieron lugar a reflexiones. Alguno de los estudiantes reservados se expresaron con la palabra y sus actos.

Se comenzó con las palabras: psicología, respeto, robo, alcohol (introducida por Jéssica) marihuana, orden, disciplina, comportamiento (trasmitida por Gabriela), dolor (expresada por Lucas) y drogas.

El debate comenzó con Jéssica que interpeló a Gabriela cuando esta última expresó: "No molestar en clase". La joven intentó con insistencia irritar a su compañera: *Eso es todo lo que quiere Gabriela: no molestar, orden y todo eso*. Ante una respuesta silenciosa con gesto de fastidio la joven continuó: *Yo te comprendo Gabriela, hasta que te enojas comprendo*. Luego en reiteradas ocasiones siguió fastidiando a su compañera con el tema del orden y la disciplina. Gabriela realizó varias intervenciones en las cuales además de expresar su opinión molestaba a Jéssica. Al finalizar el encuentro Gabriela expresó a la coordinadora refiriéndose a Jéssica: *Es una chiquilina de 15 años, por eso no debería estar acá, es para adultos*. Diferencia de edades, de experiencias de vida, de subjetividad que surgía, se enfrentaba, alteraba, molestaba, pero se podía sostener.

También Juan reivindicaba el orden y la disciplina. Gabriela y Juan que en los primeros encuentros se presentaron tan diferentes se estaban encontrando en este debate. Los dos plantearon la necesidad de consumir sustancias con orden. También Lucas intervino reflexionando sobre la importancia de no consumir cuando se maneja a pesar de haber defendido a los "drogadictos" en una intervención previa: *Con los drogadictos no te metas*.

El tema de las drogas fue también disparador de debate.

Jéssica: *La droga te da felicidad*. Gabriela: *Los que se drogan roban para drogarse*. Jéssica: *Ahí te equivocaste*.

Renzo: *Marihuana, profe...* (con tono reivindicativo) Era la primera ocasión en que hablaba por iniciativa propia.

Según Juan: *La sociedad está podrida por las drogas*. Pero para Jessica: *Hay gente que le gusta fumarse un porro o tomar un alcohol. No está mal...* Y con enojo planteó: *¿los medicamentos no son una droga? Entonces ¿nadie tiene que tomar medicamentos?*

Y Marcelo expresó que siempre hubo drogas y que ahora hay más accesibilidad. Luego de esto interpeló a la coordinadora: *¿Usted qué opina de las drogas? Usted profe ¿dice que está mal todo eso?* Se le explicó que no iba a opinar. Pero él insistió: *¿Por qué usted pregunta y nosotros no le podemos preguntar a usted?* (Lucas se rio)

Se le planteó que yo coordinaba, pero el espacio era para que se escucharan entre ellos. Luego Lucas se unió a Marcelo e insistió en escuchar nuestra opinión. Se continuó con la explicación de mi rol. Se aclaró la diferencia con los profesores que tienen un conocimiento para comunicar y cuenta con calificaciones; mientras en la coordinación se cuenta con la oreja para escuchar y vale la palabra de todos. Juan reflexionó: *Sería algo así como: “libre expresión”* y otro compañero expresó: *Ella lo que quiere es que nos escuchemos.*

Pienso que las actitudes de Marcelo y Lucas se vinculaban a la ansiedad persecutoria que genera el coordinador con su presencia en el grupo. También como producto de la desconfianza que se había estado sintiendo desde la institución. Cuestionamiento de la tarea y mi rol. Pero las intervenciones siguientes de Juan y demás compañeros expresan el anudamiento que el grupo a través de las resistencias, la escucha y la intersubjetividad estaba pudiendo pensar y expresar en palabras: “Libre expresión”, “libre asociación”, “vamos a escucharnos”. .

Consideramos que uno de los movimientos más significativos que generó este encuentro de intersubjetividades fue el de Carina. Esta joven que hasta ahora sólo había intervenido a través de otros o en breves intercambios con la coordinadora, este día pudo expresar su palabra y dejar su marca. Se le consultó qué pensaba que faltaba en relación a determinados excesos: drogas, alcohol, etc. Contestó en voz muy baja: *“Límites”*. Se le solicitó que lo escribiera en el pizarrón. En ese momento otros comenzaron a hablar por ella. Especialmente Jessica: *Yo lo hago... Si usted logra que ella lo haga yo le pago.* Pero Carina finalmente pasó y dejó su trazo en el pizarrón ante el asombro de todos. Escribió la palabra Límites. Límites que se necesitaban para que ella pudiera tener un lugar en ese grupo, para que le permitan expresarse y dejar su marca. Nuevos efectos que generaba la intervención. Movimiento en el interjuego de adjudicación y asunción de roles.

Mientras intercambiaban opiniones surgieron elementos de la subjetividad de cada uno: los que tomaban alcohol, los que fumaban marihuana, los que planteaban que había que tener conducta con los consumos, los que estaban preocupados por la sociedad, por el individualismo, etc. Intercambio que hacía su efecto. Intersubjetividad que hacía su trabajo.

Dinámica N° 13: Telaraña

Objetivos: Reflexionar en colectivo sobre el proceso transitado durante la intervención.

Se trabajó con una dinámica de telaraña con el grupo dispuesto en círculo. Quien recibía el hilo debía expresar lo que había sentido y aprendido durante el proceso de intervención y luego pasar el ovillo a otro compañero. Cuando todos hubieron participado se planteó la trama simbolizada en los hilos que atravesaban al colectivo. Esta red de vínculos que se habían establecido con encuentros y desencuentros, palabras y silencios, momentos de humor, dolor, tensión, reconocimiento, conocimiento, etc.

Las condicionantes contextuales para llevar a cabo este último encuentro fueron bastante arduas: Asambleas técnico docentes, feriados, paros y escritos. Finalmente acordamos trabajar en un horario y día semanal que no eran los previstos en el encuadre. Se solicitó a una nueva docente su hora, que era al iniciar el horario liceal. Ese día hubo alerta naranja hasta una hora antes del horario de encuentro. Al llegar había sólo seis alumnos y algunos se retiraron. Al ingresar al salón con la docente de Inglés encontramos tres alumnos. Se solicitó a la adscripta si podía explicar a los alumnos que se habían retirado que volvieran ya que era el último encuentro.

Mientras se acomodaba el salón para la actividad fueron ingresando varios alumnos más. Y durante la actividad continuaron integrándose nuevos compañeros.

Así comenzaron a escucharse sus palabras, sus sentires, las resonancias, lo que cada uno tenía para decir en medio de la trama intersubjetiva que se iba tejiendo.

Cuando se entregó el ovillo a Renzo algunos compañeros expresaron: *él no habla*. Pero Renzo con su gesto fresco, jovial y franco no sólo habló, sino que expresó que le había gustado; se había sentido bien durante toda la intervención y destacó la instancia en que se había escenificado el extraterrestre describiendo una de las escenas que recordaba.

Leonel contó que era la primera vez que asistía a un liceo y que esta actividad le había sido útil.

Santino mostró algunas resistencias: *¿Qué se hace con esto? Ah...! sí, tengo que decir si me gustó esto o no. Me sentí más o menos, además yo no estoy loco*. Se le explicó que en una ocasión en la que él no estaba presente, se había planteado que el trabajo que hacían conmigo no era sobre la locura, sino sobre la relación entre ellos. (Fantasía de raigambre social que aún actuaban en el colectivo)

Gabriela expresó que no le gustó nada. Enfáticamente: “*Nada de nada.*” Planteó que se quedó al trabajo porque sentía que debía hacerlo, algo así como por respeto. ¿Sólo por esto sentiría que debía quedarse? También mencionó “esas porquerías de las que se habló”, que le molestaron (refiriéndose supuestamente a las drogas) ¿Serían las drogas las porquerías que más la removieron? El trabajo desde el psicoanálisis, con el inconsciente, remueve zonas y afectos muchas veces dolorosos. Y si realmente el tema del alcohol y las drogas fue lo que más la afectó, ¿qué historias se tejerían tras esta mujer? La incomodidad, afectación de Gabriela fue de tal intensidad que en cierto momento del trabajo grupal Santino intentó molestarla tirando del hilo para aproximarla y esta reaccionó como una adolescente más, enojándose. En su enfado y característico distanciamiento no pudo resistir que la quisieran aproximar. Pero además era tal su estado que cuando desde la coordinación intentamos plantearle que el compañero sólo estaba jugando explotó y se retiró del salón a pesar de las súplicas de sus compañeros.

Al continuar con el trabajo en círculo, todos miraron el hilo que había quedado en el suelo en el lugar de Gabriela. Era una situación incómoda, ¿qué hacer con ese lugar, que era de Gabriela, la representaba, pero que ya no estaba? ¿qué hacer con el vacío que había quedado? ¿con el mal gusto de su enojo? ¿con el dolor de su ausencia? ¿con la presencia de la ausencia?

Jéssica tuvo una idea y la ejecutó. Puso una silla en el lugar de Gabriela, le pasó el hilo por uno de los hierros y expresó: *-Bueno decimos que ahí está Gabriela.* Si bien hubo risas, todo el grupo aceptó su propuesta. Gabriela se había ido, pero seguía estando representada en la silla, que daba cuenta de su ausencia y de su enojo. Destacamos el importante valor de simbolización que esta adolescente pudo elaborar. Si bien podemos pensar en Jéssica como una de las estudiantes más comprometidas con el trabajo de grupo e inclusive en ocasiones como portavoz del proceso grupal en la intervención, este acto superaba mis expectativas. Experiencia que también hacía su efecto en mí.

La profesora de Inglés que se integró al círculo planteó que si bien no había participado de las intervenciones anteriores notaba que el grupo había mejorado mucho. Que varios de ellos habían logrado interesarse más por la tarea y que los veía más integrados como grupo.

Jéssica fue la última de los presentes en hablar y transmitió: *A mi me gustó, porque a partir del trabajo que realizamos nos conocemos más, podemos tener una relación diferente entre nosotros y me parece muy bueno”.*

En el momento en que Jéssica terminaba de expresarse entró Andrés. Lo invitamos a unirse al círculo. Jéssica le entregó el hilo, le explicamos la consiga y él dijo: *A mi me gustó porque a partir de este trabajo nos conocemos más.*

Fue realmente un cierre inesperado, pero muy bueno. Andrés recién llegado estaba repitiendo textualmente las palabras de Jéssica. Ambos, muy diferentes entre ellos, pudieron poner en palabras una parte muy importante del proceso que había vivido el grupo (inconsciente grupal expresándose a través de los compañeros).

Se observó en este cierre de intervención el despliegue de una gran red de significantes, con un alto valor simbólico.

Análisis de las experiencias en las singularidades

Creo que a partir de la transcripción de las dinámicas seleccionadas y los análisis realizados de las mismas podemos ir leyendo y destacando alguno de los procesos y efectos que vivieron algunos personajes como producto de la intervención y el dispositivo aplicado.

Podemos comenzar con el análisis del proceso vivido por Andrés, quien se integró a la escena como portavoz de aquellos que incomodaban a cierta parte del colectivo, ya fuera en el grupo de estudiantes, como a los docentes. Portavoz que hizo suya la demanda de atención del conjunto de compañeros que el pensamiento binario de muchos actores no podía escuchar. Que comenzó desplegando su vitalidad, su expresividad y tomó como propia la palabra acallada. Que luego fue silenciado ante el encuentro con un otro que lo colocó ante lo irrepresentable, ante aquello deseado pero lejos del alcance. Aquello que inquietaba, incomodaba. Encuentro con “el lindo”, con “el estudioso” Encuentro que hizo resonancia en otros integrantes del grupo. Subjetividades que se vieron interpeladas, afectadas y acompañadas.

Pero Andrés al callar, dejó la palabra a otros. Abrió el camino para que otros pudieran expresarse. Para que sus “ñeris” al decir de Santino tuvieran el facilitado el camino hacia la exposición de su presencia y existencia. Andrés continuó asistiendo y en silencio trabajó con compromiso. Y al finalizar la intervención pudo expresar entrando en asociación inconsciente con el devenir grupal cómo había podido sentir, vivir y rescatar el efecto de nuestro trabajo.

Podemos continuar con el proceso de Santino. Personaje que si bien nunca dejó de responder a la voz de los silenciados por la subjetividad institucional, osciló y ocupó variados

roles en el devenir del trabajo. Lo vimos salir a escena al igual que Andrés como portavoz de los que “molestaban”. Lo vimos actuar para promover la toma de la palabra de los compañeros que no eran escuchados y les era difícil expresarse. Expresó con emoción y orgullo las dificultades y sacrificios que implicaban estar ahí estudiando, luchando contra el destino que le esperaba por su origen filiatorio; buscando nuevas posibilidades identificatorias. Lo escuchamos acompañar con compromiso a aquellos que transmitieron escenas terribles de sus vidas personales. También tomó como propia la defensa de una lógica claramente rechazada por las legalidades institucionales interceptando toda posibilidad de homogeneización. Con vehemencia y hasta violencia se negó a ser parte de un pacto inconsciente que él no compartía. Y aún a pesar de la violencia que implicaba el rechazo de algunos compañeros que argumentaban razones genéticas para la discriminación pudo lograr cierta flexibilidad para asumir que “un plancha” como él, podía vestirse con otras ropas. Pero no por ello aceptaba arrasar con las diferencias.

Al iniciar la intervención parecía que los lazos filiatorios al sistema educativo de Santino se encontraban próximos a lo que Filgueira y Lema (2017) denominan “en la sala de espera”, a la espera de que algo aconteciera...algo lo marcará...para no terminar desafiado. No obstante continuó estudiando. Participó de la mayoría de las intervenciones. Logró hacer silencio y permitir el despliegue de la palabra a otros compañeros aunque continuó en forma más discreta “molestando”.

El proceso de Johana fue uno de los más conmovedores para nuestra labor. La conocimos en una actitud fuertemente estereotipada. Junto con Julián, adulto que debió suspender su asistencia por temas laborales, demostraba una importante intolerancia. Su incomodidad era tal que había anunciado su voluntad de dejar los estudios. Pero no sólo esto no ocurrió. Se permitió trabajar con estos jóvenes que la molestaban y los pudo escuchar, resignificando gracias a esta escucha parte importante de su configuración familiar. Pudo introducir una tercera posición en una discusión dramáticamente binaria. Y finalmente pudo callar y escuchar; participando activamente en los encuentros donde permitió el despliegue de las diversas subjetividades de sus compañeros.

La evolución lenta y paulatina de Renzo es otro efectos que quiero destacar. Yo supe desde el inicio que él, al igual que Santino estaba en una delgada línea entre aquellos que se hallan en “la sala de espera” y los desafiados. Asistía al liceo porque su madre “no quería que estuviera en la calle” Cuando comenzamos la intervención su actitud era pasiva. Nada lo afectaba, nada parecía resultarle interesante más que su celular y sus intercambios con Pedro. Poco a poco observamos que fue perdiendo la indiferencia. Su compromiso parecía ir incrementándose levemente encuentro tras encuentro. Entró en escena en la dinámica N° 5 presentándose con otro nombre. Todavía esquivo, pero con necesidad de ser

visto y escuchado, jugando con el primer referente filiatorio, introduciendo lo identitario y su necesidad de ser reconocido. Expuso su palabra y sentir en la dinámica 10 al reivindicar la marihuana. Y sorprendió a sus compañeros en el último encuentro expresándose con fluidez sobre su conformidad con lo trabajado y aportando un recuerdo de una instancia que habían vivido con humor.

También en relación a la toma de la palabra quiero señalar el trayecto realizado por Carina. Esta alumna que en los encuentros entre iguales lograba comunicarse con alguno de ellos comenzó el trabajo en colectivo con total mutismo. Según los docentes ese era su modo de estar en el aula, esa era su etiqueta: “nunca habla”. Encasillamiento que parecía inamovible. Esta alumna no había podido hablar cuando Santino la invitó a decir una diferencia con él que resultara absurda. No obstante cuando se trabajó sobre “chetos” y “planchas” se había logrado con apoyo de Jéssica que expresara su opinión a solas con su compañera y conmigo. Y finalmente en la intervención N° 10 pudo exponer su palabra y trazo frente a todo el grupo. Pudo pedir límites a su silenciamiento. Incluso en intervención que no transcribimos, expresó frente a otros compañeros, alguno de sus proyectos vitales.

No queremos dejar fuera las oscilantes transformaciones que observamos en Gabriela. Personaje que salió al encuentro con los demás desde su lugar lejano. Con su fría inexpresividad se presentó haciendo énfasis en elecciones extravagantes que dibujaban su necesidad de ser escuchada y conocida por sus diferencias con los demás. Su necesidad de marcar diferencias no cedió, pero poco a poco su gesto fue dulcificándose, su lugar en el aula se trasladó al centro bullicioso del salón y alguna de esas diferencias que ella subrayaba y proponía como su distinción comenzaron a conformar parte del pensamiento grupal. Con sus particularidades se fue transformando en una más del grupo. Y aún su enojo final creemos que implica un importante cambio de actitud, ya que estaba mostrando una posibilidad de afecto que en los inicios nos hubiera parecido impensable.

Para finalizar el análisis de las viñetas creo importante incluir lo que vivimos en relación a la propia institución educativa representada por los docentes y especialmente por el subdirector. Este trabajo desde el psicoanálisis, con la extranjería que implica en una institución educativa, con su vocación transdisciplinar, pero que inquieta generó efectos también en Miguel y los docentes. Desde el inicio recibimos una demanda ansiosa, con elementos defensivos que demostraban tendencia al mantenimiento del statu quo. No obstante a pesar de los diversos momentos de resistencia creemos que el deseo de continuidad del proyecto siempre se sostuvo. La fuga de Miguel se puede pensar como parte de lo supuestos de ataque y fuga de Bion; pero creemos que esta fuga también estaba permitiendo y deseando que el trabajo pudiera continuar con menor interferencia.

Prueba de la capacidad de la institución para sortear sus resistencias fue la colaboración en el último encuentro promoviendo el ingreso de aquellos alumnos que se habían retirado.

A modo de conclusiones

Me propuse analizar las marcas, huellas de la experiencia que estos estudiantes vivieron a partir de la implementación del dispositivo psicoanalítico que se elaboró en base a la demanda institucional.

A través del despliegue de las escenas pude conocer la sensibilidad, densidad, intensidad y variedad subjetiva que contenía el grupo. Conocí sujetos silenciosos; otros que asistían y transitaban sin vibrar ni inquietar; algunas voces acalladas y que tenían mucho para decir; así como otros actores portavoces del sentir grupal o emisores de su propia singularidad.

En el devenir del proceso escuché demandas nuevas. Promoviendo el advenimiento de la palabra y la subjetividad a través de la escucha psicoanalítica pude descubrir (quitar la cubierta) el sentir de los estudiantes que no habían sido parte en la construcción de la demanda. Conocí lo que tenían para expresar. Así poco a poco el pensamiento binario que había impregnado el pedido institucional fue tomando espesor y complejidad, enriqueciendo el encuentro entre estos estudiantes cuyas diferencias hacían síntoma. Encuentro en el “trabajo de grupo” como lo llamé que dejó sus marcas en cada uno y en mí.

Dando lugar a, más que un lugar, surgieron elementos comunes a ellos como la valoración de la familia, y otros como el rescate de los “ñeris” (sus apoyos), la necesidad de rescatar la memoria para estos jóvenes de la posmodernidad donde todo pasa y nada queda (¿demanda de huellas que los inscribieran?), la discriminación, la xenofobia, las diferentes legalidades e historias personales.

Creo que a partir de la cadena de significantes y sentidos que se pudieron elaborar en el grupo emergieron sujetos, subjetividades y singularidades que mostraban su padecer y pedían ser escuchados, vistos, encontrados, aceptados, contenidos, acompañados, limitados, afectados, alterados. Resquebrajando el discurso homogeneizante en forma ruidosa o silenciosa fueron transformándose en ese encuentro con sus compañeros. Encuentro que no quedó en puro acontecimiento, sino que generó una experiencia significativa. Estos sujetos estuvieron dispuestos a dejarse sorprender por ese “ex” de sus compañeros y se ex-pusieron. Se expusieron ante lo novedoso, a los otros, a su saber no sabido y a su no saber. A pesar de vivir en los tiempos de la velocidad se permitieron este espacio de pausa y transformaciones para que el acontecer grupal los con-moviera.

Y la alteridad hizo sus efectos. Los encuentros y desencuentros, debates, enfrentamientos promovieron el re-pensarse, cambios de roles, movimientos a nivel singular y colectivo que permitieron aliviar la angustia que generaban las diferencias. Y permitieron coadyuvar a evitar desafilaciones.

Vi como algunos, que al inicio nada parecía convocarlos, se involucraban con el trabajo y comenzaban a tomar parte. Cómo se transformaba su estar en la institución y el fino hilo que los distanciaba de la desafilación se tornaba más contundente, llegando a fin de año integrados al acontecer leceal.

Vi también cómo una adulta a punto de desafilarse pudo aceptara la alteridad de sus compañeros. Recibió la conmoción que esta alteridad le generó, hasta la resignificación de un hijo, y pudo vincularse desde una lógica que nos los transformaba en sus enemigos. Y así pudo sostener su asistencia y filiación.

Castel (citado por Filgueira y Angeriz,2014) como se ha mencionado nos habla de la novela de desafilación en la que se ha generado una ruptura con las organizaciones de la existencia anterior. La ruptura con lo filiatorio además de dejar al sujeto fuera de los sistemas de regulación y protección social, implica un quiebre en la consitución identitaria. Esta construcción requiere de la filiación jurídica y simbólica. Y como expresa Frigerio (2008) el Estado debe ser garante de estas filiaciones. La educación cumple un rol fundamental en la filiación simbólica; pero asistimos a la emergencia como expresa la autora mencionada de una “desimbolización de las representaciones fundacionales.” (2005,p.19) de las instituciones educativas.

El Estado posmoderno no está dando respuestas acordes a sus tiempos. En particular en nuestro país como se ha planteado el peso del mito fundacional de la escuela pública: formar al ciudadano de la modernidad, bajo la ilusión y el mandato: “todos iguales ante la ley” funciona como obstáculo a la posibilidad de transformaciones. Filgueira (2017a) propone pensar “la imposibilidad de transformación del Sistema Nacional de Educación Pública como un síntoma(...) un síntoma social”(p.125) La autora va más allá de la novela familiar plantada por Freud y la institucional planteada por Fernández y refiere a la metanovela que nos caracteriza como uruguayos, “con una impronta imaginaria muy consistente, es decir desde el discurso imaginario que consiste, y por tanto resistente, junto a un discurso simbólico de carácter mítico, que insiste y no permite llevar a cabo un duelo por aquel Uruguay que fue (p126) (...)porque deseamos seguir siendo, pareciéndonos a aquel ideal de Estado, y por ello no podemos “de-construir”, desmontar social, políticamente, y realizar otro montaje (...) ya no estaríamos brindando respuestas a ninguna demanda de época, a ningún horizonte de subjetividad, ni al moderno de la fundación ni al actual.”(128)

La aplicación del dispositivo que elaboramos dio cuenta de la gran dificultad que

padecen las instituciones educativas uruguayas de ofrecer a los estudiantes oportunidades acorde a sus realidades, subjetividades y singularidades lejanas a las esperadas según el mandato fundacional.

Las resistencias de la institución durante la aplicación del proyecto dejaron a la vista los temores a perder ese mito fundacional. La permanencia de este mito quedó claramente expresado en una entrevista previa a la aplicación del proyecto por una docente de la institución: *-Además lo único que tienen ellos para salir adelante es el liceo.*

Como ya sabemos el sujeto, en este caso la institución se apropia del síntoma, pero este genera malestar, por lo cual creo que a pesar de las defensas y resistencias los representantes del liceo colaboraron en la construcción de la demanda y en la aplicación del proyecto.

Creo que la aplicación de este tipo de dispositivo, con fuerte vocación transdisciplinar, des-cubre en una dimensión "micro" la demanda y necesidad por parte de los estudiantes de la educación media de nuevas respuestas del Sistema. Deja a la vista ese síntoma social que no se ha podido desmontar, insiste y genera malestar: "malestar en la cultura"

Y finalmente creo que el análisis que he realizado me permite sostener que a pesar de la difícil situación en que se encuentra la educación a nivel regional y particularmente en Uruguay, como plantea Duschatzky (citada en Filgueira, Angeriz (2014)) "se puede intervenir contra la tiranía aparente de la realidad"(p.40)

Referencias bibliográficas:

Agamben, G (2007) *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Agamben, G. (2011). Qué es un dispositivo en Revista: *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264. recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>

Albano,G. Castelli, L. Martínez, E. y Rossal, M.(2015) Legal, ilegal, legítimo. Usuarios de pasta base de cocaína en Montevideo. *Gazeta de Antropología*. N° 31/1 2015 Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4725>

Ardonino, J (1981). *La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio del imaginario?*. En Guattari,F, y otros. *La intervención institucional* . México: Folios Ediciones S.A.

Assoun,P. (2006) Saber freudiano y pulsión transdisciplinaria. En Assoun,P., Zafiropoulos, M. *Lógicas del síntoma lógica pluridisciplinaria* (pp. 39-54).Buenos Aires: Nueva Visión

Barbagelata, N. Conócete a tí mismo. En Frigerio,G. Diker,G. (2010). *Educación: saberes alterados*(pp. 223-234). Buenos Aires: Del estante

Berenstein,I.(2004). *Devenir otro con otro(s). Ajenidad, presencia, interferencia*. Buenos Aires: Paidós.

Bernad. M. (1991) *Introducción a la lectura de la obra de René Kaës*. Buenos Aires: Aportes.

Bleger, J.(1964). *Psicohigiene y Psicología Institucional*, Buenos Aires: Paidós.

Bleichmar, S. (2008) *Violencia social violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

Castoriadis, C. (1994) *Psicoanálisis y autonomía. Lectura de La institución imaginaria de la sociedad seleccionada y comentada por Martín Wolf-Felder*. Montevideo: Nordan

Comunidad.

Cristóforo A. (2002) La noción de Intervención en el Marco de la Consulta Psicológica. En Muniz A (comp) *Diagnósticos e Intervenciones*. Montevideo: Psicolibros -Waslala.

Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/241166503/Cristoforo-Adriana-La-Nocion-de-Intervencion-en-El-Marco-de-La-Consulta-Psicologica>

Deleuze, G. (1990) *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Filgueira, M. (2017a). Metanovela da educação no Uruguai da última década (2005-2015): como se pode educar um jovem hoje? En Pereira, M. *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com "isso"?* Belo Horizonte: Scriptum

Filgueira, M. (2017b). Tiempo de no concluir. Re significando la experiencia del dispositivo de indagación/intervención en instituciones educativas de Enseñanza Media. *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)*. INFEIES. Vol VI: N°6, mayo 2017.

Recuperado de: <http://www.infeies.com.ar/bajar/I.5.Filgueiras.pdf>

Filgueira, M., Angeriz, E. (2014). *Sentidos y genealogías en la experiencia educativa con adolescentes y jóvenes*. Revista Multimedia. INFEIES. Vol III: N°3, mayo 2014. Recuperado de http://www.infeies.com.ar/numero3/bajar/I.Angeris_Filgueira.pdf

Filgueira, M., Gadea, G. (2008). *Excluidos/incluidos en la actual dinámica institucional de la Escuela Pública*. Biblioteca Uruguaya de Psicoanálisis. Vol VIII. Montevideo.

Filgueira, M., Lema, C. (2017). La experiencia educativa en adolescentes y jóvenes con riesgo de desafiliación. El caso Programa de Impulso de la Universalización del Ciclo Básico. En Fachinetti, V., Plachot, G. *Educación y psicología en el siglo XXI*. Vol 2. Montevideo,

Uruguay. Ediciones Universitarias UCUR, CSIC, biblioteca plural.

Forster, R. (2009) *Los rostros de la alteridad*. En Skliar, C., Larrosa J. *Experiencia y alteridad en educación* (pp.97-120) . Rosario. Argentina. Homo Sapiens

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Bs.As.

Freud, S. (1978a) *Conferencia 17: El sentido de los síntomas*. En J.L Etcheverry (Trad) Obras completas: Sigmund Freud (vol 16). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1917)

Freud, S. (1978b) *Conferencia 18: La fijación al trauma. Lo inconsciente*. En J.L Etcheverry (Trad) Obras completas: Sigmund Freud (vol 16). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1917)

Freud, S. (1978c) *Conferencia 19: Resistencia y represión*. En J.L Etcheverry (Trad) Obras completas: Sigmund Freud (vol 16). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1917)

Freud, S. (1978d) *Conferencia 23: Los caminos de la formación de síntoma*. En J.L Etcheverry (Trad) Obras completas: Sigmund Freud (vol 16). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1917)

Freud, S. (1978e) *Conferencia 25: La angustia*. En J.L Etcheverry (Trad) Obras completas: Sigmund Freud (vol 16). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1916)

Freud, S. (1979) *El malestar en la cultura*. En J.L Etcheverry (Trad) Obras completas: Sigmund Freud (vol 21) Buenos Aires. Amorrortu Editores.(Trabajo original publicado en 1930)

Freud, S. (1979a). *El porvenir de una ilusión*. En J.L Etcheverry (Trad) Obras completas: Sigmund Freud (vol 21). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en

1927)

Freud, S. (1979b) *Más allá del principio de placer*. En J.L Etcheverry (Trad) Obras completas: Sigmund Freud (vol 18). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1920)

Freud, S. (1982) *Proyecto de psicología*. En J.L Etcheverry (Trad) Obras completas: Sigmund Freud (vol 1). Buenos Aires: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1895)

Frigerio, G. (2003) *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Colección Ensayos y Experiencias N° 48, Noveduc, Buenos Aires.

Recuperado de:

latin.sysprop.net/latintraining/punto/biblio/Adol/Las_figuras_del_extranjero.doc

Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En Frigerio, G. Diker, G. *Educación: ese acto político* (pp. 11-36). Bs.As. Argentina. Del estante.

Frigerio, G. (2008) *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática función antiarcónica*. Del Estante Editorial. Bs.As.

Frigerio, G, Diker, G (2010). *Educación: saberes alterados*. Del Estante Editorial. Bs.As.

Gatto, A. (2017) *Al este del Río de la Plata se prendió la luz” la cobertura de la revista THC sobre la legalización de la marihuana en Uruguay*. Cuadernos del CEL, 2017, Vol. II, N° 4

Págs. 44-60. ISSN: 2469-150X. Recuperado de

[http://www.celcuadernos.com.ar/upload/pdf/4.%20Gatto%20Boueri_THC%20\(1\).pdf](http://www.celcuadernos.com.ar/upload/pdf/4.%20Gatto%20Boueri_THC%20(1).pdf)

Kaës, R. (s.f.) *La invención psicoanalítica del grupo*. (s.l.)(s.n.)

Kaës, R.(2007) *Procesos asociativos e interdiscursividad en los grupos*. Conferencia UCES

Recuperado de: http://www.uces.edu.ar/institutos/iaepcis/archivos/procesos_asociativos.pdf

Kaës, R. (2010) *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Amorrortu. . Bs.As.

Kaës, R. (1993) Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En Kaës, R., Bleger, j., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Roussillón, R. y Vidal, J.P. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.

Laplanche, J. Pontalis, D. (2006) *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C., Larrosa J. *Experiencia y alteridad en educación* (pp.13-44) Rosario: Homo Sapiens

Lewkowicz, I. Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Montero, M. (2012). El concepto de intervención social desde una perspectiva psicológico-comunitaria Revista *UNAM Patrimonio: Ecomomía cultural y Educación para la Paz*. Vol 1: N°1.

Recuperado de

<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.journals.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/viewFile/30702/28480>

Morin, E. (1998). *Articular los saberes "Qué saberes enseñar en las escuelas"*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Del Salvador.

Ñeri (s.f.) En *Wiktionary*. Recuperado el 10 de abril de 2018 de <https://es.wiktionary.org/wiki/%C3%B1eri>

Pereira, M. (2017) *Os sintomas na educaçao de hoje: que fazemos com "isso"?* Belo Horizonte: Scriptum

Pichon Riviere, E (1985) *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Real Academia Española, (2016) *Diccionario del español jurídico*. Recuperado de:
<http://dej.rae.es/#/entry-id/E152500>

Real Academia Española, (Actualización 2017) *Diccionario de lengua española*. Edición del tricentenario. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Renau, M. (1995) *Otra psicología en la escuela*. Barcelona. Paidós.