



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



¿QUIÉN SOSTIENE A LES QUE SOSTIENEN?

DINÁMICAS INSTITUCIONALES Y AFECTACIONES DEL QUEHACER
SOCIOEDUCATIVO EN UN CENTRO 24 H

Trabajo Final de Grado

Nicolás Berasain Triay

Tutor: Michel Dibarboure

Universidad de la República — Facultad de Psicología
Montevideo, Uruguay

Octubre de 2022

*A mi familia, amigos y amigas; guía, compañía e
inspiración, gracias por acompañarme en este camino,
que sigue.*

*A la Universidad, por darme la posibilidad de aprender a
aprender, con todo lo que esto conlleva.*

Una mirada desde una alcantarilla
puede ser una visión del mundo

La rebelión consiste en mirar una rosa
hasta pulverizarse los ojos¹

¹ Alejandra Pizarnik

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
I APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS	9
LO EDUCATIVO.....	10
EL PESO DE LAS INSTITUCIONES	14
LA IMPLICACIÓN	21
II REFLEXIONES SOBRE LAS DINÁMICAS OBSERVADAS	28
LA DISCONFORMIDAD	29
EL AMOR COMO SOLUCIÓN	34
REFLEXIONES FINALES	38
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

INTRODUCCIÓN

En la incesante búsqueda de dar cuenta de los diversos procesos involucrados en el desarrollo del quehacer socioeducativo en un centro 24 horas orientado al acompañamiento de madres con niños, niñas y adolescentes en situaciones de extrema vulnerabilidad, es que comienzan a tomar forma las ideas que posteriormente dieron lugar a la producción que se presentará en las siguientes líneas.

La inquietud por inmortalizar la experiencia personal trabajando en un dispositivo de estas características y las reflexiones que de ella se desprenden surge, quizás, como consecuencia de unas observaciones que, durante el transcurso de un período de tiempo considerable —un año y medio—, han dado pie a una serie de frustraciones y cuestionamientos —inherentes a la tarea, a mi entender—, en medio de un proceso de constante aprendizaje y adquisición de conocimiento, mediante la puesta en práctica de distintas herramientas de las que me he ido apropiando a lo largo de una ya vasta trayectoria como estudiante de esta institución.

Las observaciones realizadas y sensaciones experimentadas desarrollando la tarea socioeducativa dieron pie a una suerte de sistematización de esas experiencias, acompañada por el permanente intercambio con el equipo de trabajo, compuesto por educadoras y profesionales de diferentes disciplinas del área social: trabajadoras sociales, psicólogas, nutricionistas y educadoras sociales.

De este crónico y necesario intercambio y de las reflexiones que allí fueron surgiendo de un tiempo a esta parte, es que nace la idea de realizar un ensayo académico que cumpliera, en principio, con dos objetivos principales: en primer lugar, dar cuenta de las observaciones de las que se ha hecho mención, desde el desarrollo de un análisis empírico-clínico-epistemológico, atravesado siempre por una mirada crítica y parado desde una posición ético-política determinada de un sujeto que es a la vez observador y participante de las vicisitudes que conlleva el trabajo y la dinámica en un dispositivo como este.

Por otra parte, pretendo que este trabajo ponga de manifiesto las emociones y repercusiones a nivel subjetivo, experimentadas en el desarrollo de una tarea muchas veces subestimada que genera, inexorablemente, un intenso desgaste en distintos niveles a la persona que la lleve a cabo. De este modo y por transitiva, se suma a los objetivos mencionados la finalidad de que la producción pueda ser utilizada como insumo a tener en cuenta tanto para quienes se estén desempeñando en esta área, como para aquellas interesadas en el estudio y trabajo en instituciones.

De este modo, poniendo el foco en lo relacional, en la interacción y en un dinamismo propio con ciertas características, recurriendo a diversas fuentes teóricas de índole filosófica-sociológica y teniendo en cuenta la experiencia personal, se buscará lograr que de la articulación entre los distintos ejes temáticos surjan elementos que, a fin de cuentas, aporten en el estudio y problematización de las dinámicas que pueden darse dan en estos dispositivos.

Aun estando atravesado de forma transversal por los objetivos primarios, detallados anteriormente, cabe precisar que la finalidad última de la presente obra no consistirá en responder a una serie de interrogantes y cuestionamientos que inevitablemente se desprenderán del análisis a realizar. Por el contrario, por medio de la articulación entre una amplia base teórica y una problematización del quehacer socioeducativo desde lo empírico, se buscará generar nuevos planteos, visualizando problemas y cuestiones a trabajar para repensar de forma profunda las prácticas en todos sus niveles, elemento que, en mi opinión, se nos presenta como urgente e impostergable.

Es pertinente aclarar, además, que en ningún momento se pretenderá realizar únicamente una recopilación de información y producción de conocimiento previa que, en suma, aborde distintos elementos de la problemática. Por el contrario, considero vital que cada uno de los ejes a desarrollar sean visualizados y tomados en cuenta como interdependientes entre sí, en constante interacción, evitando caer en burdas simplificaciones o categorizaciones que no permitan dar cuenta de la complejidad que presenta la temática a abordar.

Del mismo modo, el acercamiento a una objetividad tampoco será, en esta ocasión, la motivación, ya que de la relación entre fenómenos como la implicación, las dinámicas institucionales, los diferentes recursos teóricos y los actores involucrados en cierto contexto y en unas condiciones determinadas, será desde donde se partirá para llevar a cabo este ensayo.

Desde un posicionamiento ético-político determinado, factor que considero sustantivo para que una composición de esta índole pueda llegar a buen puerto, además de inherente a la tarea —al menos desde el lugar del que se la pretende abordar—, por más evidente que resulte, se buscará dejar a entrever una postura crítica, tanto a la hora de llevar a cabo la selección y análisis de los elementos a trabajar, como al momento de la emergencia de unas reflexiones finales que surjan de ese análisis.

Estructuralmente, se emprenderá un camino en el que se observará una serie de mojones en los que considero que vale la pena detenerse, para luego adentrarse y

realizar los análisis correspondientes. Estos variarán, evidentemente, en contenido, pero también en la clase de contenido que se desarrolle: en la primera parte del trabajo se podrán observar aquellos que, en primera instancia, contextualicen la temática a abordar, para luego detallar algunas dinámicas observadas —así lo permite la extensión requerida— y vivenciadas en el dispositivo, tanto en la cotidianeidad del «hogar», como a nivel institucional. Se buscará ahondar en temas como la violencia (en varias de sus formas y desde distintas perspectivas), el peso de las instituciones y las problemáticas que esto acarrea (con algunos ejemplos puntuales) y algunas lógicas observadas en las que considero necesario profundizar.

En la segunda parte, más relacionada con los distintos niveles de afectación que presenta quien ejerce su tarea allí, se intentará poner el foco en aspectos que hacen al «rol» socioeducativo, problematizando y buscando, quizás, resignificar algunos conceptos habitualmente asociados al lugar que ocupan quienes se desempeñan en las dinámicas que se van estableciendo.

Al realizar un trabajo de estas características he hecho uso —a veces de forma intencional, otras no tanto— de muchas de las herramientas que he ido adquiriendo desde el comienzo de la carrera hasta la fecha. Una de ellas es la producción narrativa, generalmente utilizada como método de sistematización y composición en investigaciones llevadas a cabo en el campo de la Psicología Social, donde el participante narra, precisamente, su experiencia.

Me detengo aquí porque, si bien la producción en cuestión no tiene unas características propias de investigación, para su realización me he nutrido de varias de las premisas de las que parte este método, ya que con su uso, «más que generar “reflexión” —es decir, una representación de un fenómeno— se genera una nueva construcción, compleja» (Troncoso Pérez, L. E., Galaz, C., Álvarez, C., 2017, párr. 18).

De este modo, y en la misma línea de lo que se ha planteado sobre lo que se pretende del trabajo a realizar, cabe traer a colación lo que expresa Troncoso Pérez et al. (2017) al respecto:

En la práctica, construir una producción narrativa es hacer un relato con lógica argumentativa en el que se organizan las ideas a partir de los temas tratados, sin ser un registro o compendio de datos si no una narración conjunta que busca exponer las tensiones sobre los temas tratados. (párr. 19)

Tomando en cuenta todas las consideraciones mencionadas y ya al tanto, al menos en primera instancia, del contenido con el que se encontrará quien tome contacto con la producción, la invitación a pensar-nos queda efectuada, con el augurio de que, al

culminar, sean las preguntas que vayan surgiendo y los problemas que queden por resolver los que den paso a la reflexión.

I

APROXIMACIONES
EPISTEMOLÓGICAS

LO EDUCATIVO

Desde los comienzos de la etapa que me encuentro transitando, ejerciendo el rol de «educador», se han ido estableciendo, de forma más o menos tácita (dependiendo de las circunstancias), ciertas potestades, tareas o responsabilidades que son atribuidas frecuentemente a quien lleva adelante el quehacer socioeducativo, sea en el dispositivo que fuera (centros 24 h para madres con niños, niñas y adolescentes; centros orientados específicamente a niños, niñas y adolescentes; instituciones que trabajan con personas con discapacidad; refugios para personas adultas, etc.) y volviéndose, al menos en principio, un factor común, inherente al rol.

Esto suele resultar ambiguo, al menos desde mi punto de vista, ya que una tendería a creer que esas competencias se encuentran delimitadas de forma más o menos clara, como sería el caso del común de los trabajadores, sea cual sea el ámbito en el que desempeñe sus tareas (incluso si nos referimos a disciplinas del área social, donde esos quehaceres tienden a presentarse con cierta laxitud como consecuencia de una esperable complejidad). Nada más alejado de la realidad.

Cuestionamientos de este tipo surgen, en gran medida, ante la incomodidad que me ha presentado la simple y cotidiana pregunta que se desprende de este diálogo:

—¿De qué trabajás?

—Soy educador en un centro 24 h para madres con niños, niñas y adolescentes.

—¿En qué consiste tu trabajo?

—...

La imposibilidad de contestar a esta pregunta que resulta, en apariencia, sencilla, me ha llevado a preguntarme si es pertinente delimitar de alguna forma el quehacer socioeducativo desarrollado en este tipo de instituciones. Pertinente, posible o necesario. Se suma a esta inquietud el constante intercambio con compañeras y compañeros que se encuentran paradas en el mismo lugar al enfrentarse a una situación de estas características, por más básico que dé la sensación de ser el diálogo que da lugar a estas reflexiones.

La potencial delimitación o —preferiría llamarla así a partir de aquí, para evitar confusiones— descripción de la tarea se visualiza como una problematización de la que se desprenderán, espero, múltiples e interdependientes dimensiones o pliegues, en términos deleuzianos, que, a través de un minucioso análisis, lleven a comprender en qué consiste el quehacer socioeducativo en las instituciones y su importancia en el contexto actual.

En este sentido, es preciso detenernos en algunas cuestiones epistemológicas que darán cuenta del enfoque del que se parte o —para expresarlo de forma más certera—, de las influencias que atraviesan y, a fin de cuentas, dan lugar a la problematización que hemos mencionado. «Sólo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, multiplicidad, deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto» (Deleuze y Guattari, 1994, p. 3). La búsqueda por romper con la dicotomía educador-educando ha sido, en mi caso, una constante desde el momento en que entendí a la situación educativa en términos de multiplicidad, alejándome de una construcción muchas veces basada, cuando no en una perspectiva lineal o de tinte netamente cronológico, en la naturalización de unas dinámicas preestablecidas de forma cíclica, semejantes a la concepción de Durkheim (1990) sobre en qué consiste la educación:

Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre, aquellas que no-han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que esté especialmente destinado. (p. 63)

Teniendo en cuenta que estas afirmaciones surgieron hace aproximadamente un siglo y medio, llama la atención su vigencia, en forma más o menos explícita, en los modos de concebir lo educativo, tanto por parte de las instituciones encargadas de generar las políticas al respecto —evidentemente no hablo solo de educación formal—, vaya uno a saber al servicio de qué entidad, como desde los actores que las ponen en práctica. Y me incluyo. Quizás en este caso podríamos adicionar un elemento que haría al análisis más complejo aún, teniendo en cuenta el tema a desarrollar, y sería la modificación de ese «niño» del que habla el autor a «mujeres (en situación de maternidad) con niños, niñas y adolescentes».

De este modo, se presenta como inevitable la comparación: por un lado, lo cíclico de una dinámica que se presenta con dos actores: maestra (educadora) y niño (educando), con un conocimiento que se pretende transmitir de forma unilateral y vertical desde el primero hacia el segundo, formando una tríada con sujetos (objetos) bien definidos y diferenciados. Por el otro, se ve modificado el nombre de quien ocupa cada rol: un educador, lisa y llanamente, que tiene como tarea transmitir a esa mujer y sus hijos (educandos) un conocimiento o unas herramientas con las que aparentemente no cuentan, también de forma lineal y a través de ciertas lógicas de poder.

La analogía presentada no tiene otra finalidad que la de ser didáctica y gráfica sobre algunas de las cuestiones sobre las que considero que se está trabajando (y mucho) desde hace años, pero que, a mi modo de ver, continúan teniendo una gran influencia a la hora de pensar el acto de educar en los diversos ámbitos en los que se presenta. Más allá de esto, el peso de este tipo de premisas, en las que se encuentran levantados los burocráticos y macizos pilares sobre los que se sostiene el entramado educativo, continúa teniendo una fuerte y sostenida influencia en ese vínculo triádico.

Esta relación, ubicada al mismo tiempo como parte de un entramado relacional del que participan diversos agentes de carácter rizomático, pudiendo (y debiendo, necesariamente) estar de algún modo interconectados entre sí, demanda, exige ser ubicada en el centro de la escena al momento de generar los recursos que darán pie, eventualmente, a la materialización de proyectos socioeducativos, para lo que se vuelve necesario «renunciar a la promesa de cambio, preguntar sin conocer la respuesta, habilitar y habilitarnos el encuentro con la multiplicidad, con lo no pensado, con lo no anticipado, es decir, con el otro y con el enigma que el otro porta» (Frigerio, 2005, p. 136). En este caso, y para ser más preciso, en proyectos orientados a personas que se encuentran en situaciones de extrema vulnerabilidad.

Tal es así que, como expresa Freire (1970), la práctica pedagógica —una de las múltiples dimensiones implicadas en la construcción social en torno a ser educador— debe ser liberadora. Ese es el camino: educadores y educandos «se encuentran en una tarea en la que ambos son sujetos en el acto, no solo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento» (p. 73). He aquí el la verdadera acción revolucionaria, a la vez medio y fin, del acto de educar(nos) con otros.

Considero relevante detenernos en estas apreciaciones, ya que he observado en la práctica los modos en que las distintas posturas sobre las implicancias de ser quien educa a otro tienen impacto directo, a veces más y a veces menos evidente, tanto en las partes intervinientes en este intercambio, como en el dispositivo todo. De este modo he tomado contacto con el papel preponderante que juegan las relaciones de poder implicadas en este entramado relacional y las formas en que estas se manifiestan, así como con la importancia lo transferencial en el quehacer socioeducativo.

Las herramientas son variadas, heterogéneas y tienen más o menos historia. Incluso experimentales. Los recursos son prácticamente ilimitados si nos referimos a producciones teóricas que hablen sobre educación, sociología, psicología y todas las disciplinas que atraviesen este tipo de tarea. Libros, manuales, artículos y protocolos.

Capacitaciones, talleres y formaciones de las más diversas. La cuestión, desde mi perspectiva, se encuentra en desde qué lugar quien selecciona algunas de estas herramientas para poner en práctica se posiciona al momento de desempeñar la tarea: si desde una pretensión de neutralidad en la que, a fin de cuentas, de forma más o menos consciente, se busca conservar la relación de poder establecida en el vínculo socioeducativo, un estado de las cosas que es a la vez resultado y productor de dinámicas desiguales; o desde un posicionamiento político emancipador con el fin de lograr, en primer lugar, reconocer estas dinámicas, detectar ciertas violencias que forman parte del quehacer, para luego —más adelante nos detendremos en esto— llegar a intercambiar, cuestionar y problematizar nuestras propias prácticas. Prácticas que configuran un dispositivo del que somos parte en tanto trabajadores, pero que también hacen, en cierta medida, que ese dispositivo sea parte de nosotras. Aceptar esta realidad o no, repercutirá directamente en la gestión tanto de las herramientas y conocimientos que deseemos poner en práctica, como de la pluralidad de emociones que se harán presentes en el ineludible «nudo de relaciones» (Lourau, 1987, p. 3) de la implicación.

EL PESO DE LAS INSTITUCIONES

Del mismo modo en que considero de primer orden dedicar unas líneas de esta producción a desglosar y describir, de forma pormenorizada, de qué hablamos cuando hablamos de educar, teniendo en cuenta principalmente la dimensión ética y el lugar desde el que quien tiene como tarea llevar adelante ese quehacer socioeducativo se posiciona, surge la necesidad de realizar un recorrido descriptivo —que implica inevitablemente detenernos en algunas cuestiones que considero relevantes— de las instituciones en juego en un dispositivo con estas características. O, mejor dicho, de la institucionalidad, en permanente interacción con los modos en que pensamos y llevamos adelante las prácticas.

Es necesario precisar de qué hablamos cuando hablamos de instituciones. Tan necesario como detallar a qué hacemos referencia cuando mencionamos *dispositivos*. La premisa central de la que partiremos, a fin de cuentas, expresa que una institución es mucho más que el conjunto de actores que la componen. Es mucho más aun que ese conjunto de actores en constante interacción. Es una entidad en la que lo único que se mantiene constante y estable es la transformación. Donde la única certeza que debería tener tanto quien forma parte de ella explícitamente como quien la observa desde el exterior de unos límites difusos, es de la potencia de lo inmanente. Una inmanencia que surge por y está presente en una grupalidad que, así como adopta y amalgama características y motivaciones individuales de sus componentes, las trasciende, conformando una trama compleja. «Una institución no es el conjunto de sus funciones... El trascendentalismo es reduccionista tanto cuando sólo registra, en lo institucional, los conflictos más amplios de las relaciones económico-sociales, cuanto cree describir cierto inconsciente ampliado de lo individual-grupal» (Kaminsky, 2015, p.18). Es necesario poder analizar de forma adecuada esta trama y deconstruir, en palabras de Jacques Derrida, los modos en los que llevamos a cabo nuestras prácticas y sobre los que se encuentra montada la institución. «Deconstruir es desmontar, problematizar la relación inmediata y natural del pensamiento (logos) unido a la verdad y el sentido. Supone una rigurosa problematización...» (Derrida en Fernández y Herrera, 1993, pp. 268-269).

Propongo, en este caso, para dar cuenta de algunos fenómenos que se dan en ámbitos institucionales, hacer uso de la caja de herramientas que toman Fernández y Herrera (1993) para realizar un trabajo de des-esencialización de las instituciones, desmitificando y resignificando algunas conceptualizaciones generalmente dualistas acerca de sus límites y contornos que, según el tipo de problematización que se pretenda realizar, pueden parecer definitivos o acabados. Nada más lejano a eso.

Foucault nos habla de una *línea de fuga* que escapa de los trazos que atraviesan el complejo entramado que hacen a un dispositivo. Esta línea de fuga, en palabras de Deleuze (1993):

Escapa de las líneas anteriores, *se escapa*. El sí mismo no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía. No es seguro que todo dispositivo lo implique. (p. 157)

Por otra parte, resulta interesante la definición que propone Deleuze, interpretando a Foucault, acerca de qué es un dispositivo: «es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal» (p. 155), continuando así con la línea que hemos venido siguiendo en el transcurso de este trabajo acerca de las características rizomáticas con las que nos encontramos al analizar estas composiciones.

Entonces, tomando nuevamente a Fernández (2010), esta caja de herramientas se compone de tres nociones: la elucidación crítica de Castoriadis, la deconstrucción de Derrida y el análisis genealógico de Foucault. Nociones que, a mi modo de ver, resultan de una utilidad más que interesante para problematizar los dispositivos institucionales y realizar un análisis adecuado que permita que estas líneas de fuga se produzcan, produciendo, a la vez, otros modos, otros dispositivos posibles. Más allá de compartir la noción de Foucault de que un dispositivo no siempre tiene la capacidad de dar con estas líneas de fuga que escapan de las demás líneas que lo conforman, como hemos referido, sí considero que «los dispositivos deben siempre implicar un proceso de subjetivación, deben producir su sujeto» (Agamben, 2015, p. 256), lo que al mismo tiempo no implica necesariamente que los sujetos no produzcan su dispositivo. El dispositivo produce al mismo tiempo que es producido. He aquí la cuestión: «los dispositivos no son recipientes inertes, son sistemas complejos formados por la interacción de seres tan o más complejos aún» (Asiner, 2000, p. 5).

En este caso, estamos haciendo referencia a una institución de múltiples matices y complejidades, como es un centro 24 h para mujeres con niños, niñas y adolescentes, lo que inmediatamente me lleva a pensar —y considero que ha sido uno de los motores para la escritura de estas líneas— en las grupalidades presentes en un dispositivo de este tipo y en los binarismos en juego. Por ejemplo: dentro de un proyecto de estas características hay una frontera clara y definida (o por lo menos existe un intento por lograrlo) entre el equipo de trabajo, conjunto de técnicos y profesionales que trabajan «por y para» la población en cuestión, y esta población en situación de extrema

vulnerabilidad, a la que se pretende brindar unas condiciones de vida dignas que, al fin y al cabo, permitan que tenga las mismas oportunidades que el resto de los individuos. El límite, muchas veces en el plano de lo imaginario y de una separación que se entiende necesaria para poder realizar la tarea de forma efectiva y profesional, con la idealización de una distancia óptima, se puede ver materializado en las paredes de la oficina del lugar. Paredes que, por más gruesas que parezcan, afortunadamente no podrán evitar dejar lugar a la «novedad y creatividad, el cual marca al mismo tiempo su capacidad de transformarse o de fisurarse y en provecho de un dispositivo del futuro» (Deleuze, et al., 1990, p. 157). La oficina, en tanto lugar de trabajo del equipo multidisciplinario, una suerte de búnker donde se llevan a cabo planificaciones y estrategias a seguir para lograr que las mujeres y sus niños mejoren sus condiciones de vida, separa a quienes se encuentran dentro de ella de aquellas que transitan por el «hogar». Al mismo tiempo, las personas que habitan y conviven en la casa se encuentran dentro del dispositivo, mientras que quienes nos encontramos en la oficina, en el lugar «de trabajo», estaríamos fuera. Existe una ambivalencia en estas lógicas que me llama la atención, no solo por el caso particular del establecimiento de estos límites simbólicos (además de edificios), sino también por la presencia y naturalización de estas fronteras divisorias a nivel discursivo por parte de las instituciones que se encuentran detrás.

Tomo este ejemplo como uno de los múltiples horizontes presentes en este tipo de dispositivos, en muchas oportunidades significados con una base netamente dualista que suele separar elementos indivisibles e interdependientes como individuo y sociedad, institución y actores, o sujeto y dispositivo. Tomar decisiones o diseñar estrategias en torno a premisas que, en lugar de articular, problematizar o desesencializar relaciones, produzcan y reproduzcan lógicas divisorias, no nos ha llevado ni nos llevará a buen puerto, o por lo menos por buen camino. Es interesante la reflexión de De Brasi (1990) al respecto: «los horizontes de un sujeto humano son objeto de figuración, imaginarización, modelización etc., pero básicamente son producidos... en una formación social-histórica particular donde el sujeto singular está implicado de miles de formas conocidas y desconocidas» (p. 14). En este sentido, el análisis constante de estos límites será de vital importancia para el trabajo en este tipo de dispositivos, sobre todo al momento de reflexionar sobre cómo estamos llevando a cabo la tarea en tanto trabajadores y sujetos productores y producto de una institución con características muy particulares y complejidades que, por momentos, parecen inabarcables, como veremos más detalladamente en el apartado sobre implicación.

Resulta inevitable, al hablar de instituciones, desde lugar desde el que nos posicionaremos para dar cuenta de algunas problemáticas allí presentes y sobre todo,

en instituciones como la que se nos presenta, hacer referencia a la violencia. En este caso, coincido plenamente con las expresiones de Kaminsky (2015), cuando menciona que «toda institución es, constitutivamente, un dispositivo de violencia psicosocial» (p. 17). No solo esto. Redoblando la apuesta, me atrevería a afirmar que en aquellos dispositivos que trabajan con sujetos que se han visto históricamente vulnerados en sus derechos, como es el caso, estas violencias se hacen presentes de forma aun más evidente. Kaminsky agrega que, en las instituciones, las múltiples modalidades de violencia que se hacen presente lejos están de ser una excepción, un fenómeno que ocurra por circunstancias puntuales, atípicas o distintas a las dinámicas habituales. Todo lo contrario: es la regla. Es la regla y como tal, presente en tanto los horizontes sobre los que nos detuvimos anteriormente, creados tanto de forma artificial por una planificación institucional determinada en un contexto dado, como llevados adelante mediante una naturalización de ciertas formas de proceder instituidas, debemos problematizarla.

Es responsabilidad del equipo de trabajo, en sus múltiples ámbitos de enunciación y diálogo, donde puedan salir a la luz, hacerse visibles estos elementos del plano de la inmanencia que, muchas veces en penumbras y sin tratar, si no se hace de la forma adecuada, enunciar estas violencias, desglosarlas, elucidar de forma crítica los modos de acción institucional. Es clave, a mi modo de ver, tener en cuenta la dimensión imaginaria del dispositivo, así como la simbólica, en muchas oportunidades dejadas de lado por formas de trabajar obsesionadas con dejar atrás cualquier posibilidad de abstracción o análisis crítico. Estas «son dimensiones institucionales y no sendas representaciones de esa otra “cosa” asible o imposible, que es la realidad institucional» (Kaminsky, 2015, p. 20). Lo que observo aquí, tanto como trabajador y parte de un equipo que hace a una institución atravesada y compuesta por muchas modalidades de violencia, como a través de la observación de otros dispositivos (tanto del mismo tipo como de otros), es que se trae de forma constante, de forma explícita o más solapada, la noción capitalista de productividad, considerando inútil una instancia de encuentro que no llegue, aparentemente, a conclusiones claras o estrategias definidas sobre cierta problemática.

Existe una infravaloración de la reflexión como tal y de la generación de espacios propicios para esto. Es cierto que es costoso, en tanto son necesarios recursos humanos, espaciales y (sobre todo) temporales. Pero, ¿es costoso? Si consideramos enunciar y reflexionar sobre estas violencias inherentes, echando luz a dinámicas relacionales y fronteras sin resolver como una pérdida de tiempo, como una práctica improductiva sin resultados inmediatos, sí. Será costoso. Una inversión de recursos mal

utilizada. Esto, claro, pensado en términos de inmediatez y burdo utilitarismo, donde la constante sea buscar soluciones lineales a composiciones multilineales y complejas.

En contraposición, si la búsqueda se realiza desde una perspectiva en la que se tenga en consideración la puesta en **práctica determinadas** herramientas, como las que fueron mencionadas al comienzo del apartado, en espacios adecuados, propiciando encuentros que prioricen una forma crítica de mirar(nos), la institución podrá aproximarse a un tratamiento más pertinente de los distintos fenómenos que atraviese. El asunto aquí no está tanto en los espacios en sí mismos (si bien son importantes), sino en las herramientas que se utilicen, los motivos que llevan a la utilización de esas herramientas seleccionadas y el posicionamiento ético de quien a estas recurre: de nada sirve implementar prácticas novedosas que pretendan poner de manifiesto la novedad o creatividad constante del dispositivo en cuestión, si quien lo demanda es un individuo o un conjunto de individuos y no una grupalidad. Al mismo tiempo, las herramientas a utilizar tampoco serán definitivas. Ni en su conformación, ya que también se encuentran en un proceso constante de transformación, de acuerdo a las relaciones que se den en los dispositivos; ni en su utilización, ya que si bien en determinado momento socio-histórico de una institución puede surgir la demanda de ciertos modos de pensamiento, en un momento distinto, la necesidad puede ser otra. «Si bien el anhelo de pensar de otro modo pareciera inscribirse en el mundo de las ideas, sus acciones se motorizan en profundos malestares colectivos» (Fernández y Herrera, 1990, p. 289). Estos malestares son cambiantes y dependen de una infinidad de variables, por lo que aquel que pretenda realizar una problematización adecuada deberá estar atento a los movimientos y fisuras que se vayan dando en los distintos momentos de la institución.

Cobra relevancia, al momento de trabajar con (y en) instituciones, las nociones de los planos que la conforman: lo instituido y lo instituyente. Ambos en permanente articulación, incluso en aquellas que aparentan ser más estáticas (Kaminsky, 2015). Lo instituido como ese conjunto de normas, formales o no, que están dadas en la institución «cristalizada», en palabras de Castoriadis, de modos más o menos preestablecida al momento de llevar adelante los dispositivos de trabajo. Asimismo, es necesario especificar que no se debe asociar inmediatamente lo instituido con una pasividad por parte de los actores en juego en la institución. Por el contrario, en muchas oportunidades, el camino que lleva a que ciertas prácticas sean finalmente instituidas es sinuoso y no se logra si no es a través de la lucha, provenga desde el sector que provenga. Así ha sido históricamente y continuará siendo, a mi modo de ver. Eso sí, una vez que llega a lo instituido (sea por procesos de lucha como el mencionado o por directivas fundadas en intereses particulares que reproducen ciertas lógicas de poder),

no se deberá cometer el error de caer en el conformismo. La problematización debe ser constante. Mientras tanto, podemos asociar lo instituyente a aquello que se encuentra en movimiento, que se va haciendo a medida que se da ese interjuego.

A partir de estas conceptualizaciones es que cobra importancia expresarnos en términos de verticalidad y horizontalidad. Observando y luego analizando mis prácticas en la dinámica institucional cotidiana del dispositivo del que formo parte, que a la vez forma parte de mí, estos elementos entran en juego de forma permanente y hacen, en mayor o menor medida, a su funcionamiento. Cuando hablo de verticalidad hago referencia a la jerarquización de un relacionamiento interpersonal signado muchas veces por la coerción y las prohibiciones, apelando a mantener las formas de trabajo instituidas y a concebir al quehacer desde una perspectiva más corporativa que cooperativa, modalidad que considero debería estar intrínsecamente ligada a los procesos de producción colectiva. Y esto tiene carácter redundante, ya que difícilmente nos topemos con la existencia de lo colectivo en instituciones con estas características que estén atravesadas por lógicas empresariales de fuerte apuesta a esta verticalidad.

La horizontalidad, por otra parte, ha sido y es una de las nociones a la que más he recurrido durante el tiempo que me he encontrado trabajando en la institución, tanto por parte del equipo técnico multidisciplinario, como por la interacción y relacionamiento entre el equipo y la población con la que se está trabajando. Y la utilización de la conjunción 'con' lejos está, en este caso, de ser casual. Se opta por 'con' en lugar de 'para' u 'orientado a', en la permanente búsqueda de eliminar cualquier vestigio de unidireccionalidad presente en el discurso institucional de este tipo de dispositivo. 'Con' como trabajo conjunto, como camino compartido. Como sujeto que acompaña, pero también es acompañado. En una relación de estas características nos podemos encontrar con la verdadera riqueza de una institución que produce y se produce, pero que intentará a toda cosa evitar reproducir aquellas lógicas instituidas de las que pretende emanciparse. Así es que esta horizontalidad se asocia directamente con lo instituyente, el valor de los procesos de transformación y su enunciación.

Kaminsky (2015) habla del «nivel de transversalidad» de una institución, al que nos aproximamos a través del «coeficiente o producto de la ecuación verticalidad/horizontalidad». Define entonces al coeficiente como «ese grado de optimización que una institución puede alcanzar ante el complejo anudamiento y condensación de relaciones de variado carácter» (p. 35). Se vuelve necesaria entonces una medición cualitativa de ese coeficiente, que nos permita generar una «autoconciencia institucional» que decante, finalmente, en el montaje de dispositivos

dentro del mismo dispositivo, para poner en práctica los métodos analíticos correspondientes.

Para culminar ya con las precisiones epistemológicas que considero adecuadas realizar antes de dar comienzo a cualquier producción que vaya a tomar contacto con el campo institucional (aunque todas lo hacen, evidentemente) y con el anhelo de haber dado cuenta de algunas de las premisas de las que se parte para llevar a cabo las problematizaciones que se realizarán en la segunda parte del ensayo en cuestión, opté por tomar lo que expresa Fernández (2010), referenciando a Deleuze, acerca de la riqueza de la inevitable multiplicidad: «De estas dos maneras se afirma lo múltiple. Lo múltiple en tanto que tal es objeto de afirmación, como lo diverso, en tanto que diverso, es objeto de gozo» (p. 25).

LA IMPLICACIÓN

Una de las múltiples dimensiones en juego en el quehacer socioeducativo, en la que considero pertinente detenernos, es la implicación.

Como concepto habitualmente asociado a los procesos de acción investigativa, nos encontramos, genealógicamente, con distintas matices de una premisa general que implica varias complejidades, pero que, desde una perspectiva amplia, podríamos caracterizar como «los modos en que un investigador se vincula con el objeto a investigar». Desde esa concepción positivista, fruto de una tradición clásica donde aparentemente quien investiga y quien (o quienes) son investigados se encuentran ocupando roles predeterminados y herméticamente delimitados, hasta nuestros días, donde surge la necesidad de que este tipo de caracterizaciones se complejicen en sus distintos niveles de análisis, acontecimiento que podremos observar en el análisis que se realizará a continuación.

Desde mi experiencia, formando parte de un equipo de educadoras que trabajan de forma directa con la población (en este caso mujeres con niños, niñas y adolescentes), la implicación juega un papel fundamental tanto a nivel individual (afectación, consecuencias a nivel emocional-social) como colectivo (ambiente de trabajo, procesos adecuados). La gestión que de esta se hace, así como la posibilidad de problematizarla, pudiendo ponerla en palabras o expresándola de algún modo en un lugar propicio a esto, es un factor clave para poder llevar a cabo la tarea de forma responsable y saludable. La implicación debe ser analizada, en palabras de Lourau (1991), «individual y colectivamente, lo que supone una actividad intensiva y muchas veces penosa» (p. 4). Intensiva en tanto conlleva un arduo —aunque necesario— trabajo a nivel interno, y penosa, desde mi perspectiva, en la medida en que, además de realizar una tarea que exige una elevada demanda energética, debemos depositar más energía aún en pensarnos y en reflexionar sobre la forma en que nos estamos relacionando con quienes trabajamos y las consecuencias que de esto se desprenden. Intensiva y penosa, sí. ¿Necesaria? También. Fundamental, me atrevería a afirmar. De lo contrario, los efectos pueden llegar a ser catastróficos.

En este sentido, consideraremos la implicación como la entiende Lourau, en palabras de Fernández (2014): es «el conjunto de relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional» (p. 9). Se hace evidente aquí el paso de una concepción netamente científicista, donde la distancia entre quien lleva a cabo la tarea y el «objeto de estudio» atraviesa de forma transversal la noción, a una en donde se coloca el foco en lo relacional, trascendiendo la separación de individual y colectivo

y rompiendo, de algún modo, con una dicotomía que nos llevaría a una burda simplificación de fenómenos complejos per se, acarreando consecuencias que podrían ser negativas para todos los actores involucrados.

Así, observamos cómo la producción de subjetividad se realiza de forma múltiple, como producto y a la vez causa de las dinámicas relacionales que se establecen entre los diversos actores que forman parte del dispositivo mencionado.

La subjetividad es producida por agenciamientos de enunciación. Los procesos de subjetivación o de semiotización no están centrados en agentes individuales (en el funcionamiento de instancias intrapsíquicas, egoicas, microsociales), ni en agentes grupales. Esos procesos son doblemente descentrados. (Guattari y Rolnik, 2006, p. 45)

Debemos concebir, a mi manera de ver, al análisis crítico de los modos de relacionamiento y los impactos que estos tienen en quienes forman parte, de forma no jerarquizada y en términos de agenciamientos de enunciación, quitando el foco de lo exclusivamente grupal o individual. Paradójicamente y en general, estos tipos de análisis se llevan a cabo en espacios colectivos (reuniones de equipo formales, conversaciones con compañeros de trabajo o colegas), por lo que su aplicabilidad resulta todo un desafío.

Es menester, entonces, dejar atrás un concepto de linealidad, donde la «transmisión» de conocimiento parte inexorablemente desde quien lo emite, con el fin de llegar a un otro, así como asumir que la implicación no es una elección, que estar más o menos implicadas no debe volverse un objetivo al momento de realizar el trabajo (no puede, aunque quisiéramos). «Yo me implico», «Él no se implica lo suficiente» (...) «Yo no me comprometo», «Él no se compromete realmente» (Lourau, 1991, p. 1). De los elementos que se han ido desarrollando se desprende que afirmaciones como esta no solo no contribuyen a una mejora de las condiciones para llevar a cabo la tarea, sino que parten de un claro error conceptual del que, como agentes dentro de un dispositivo de carácter socioeducativo y de acompañamiento, debemos deshacernos o al menos problematizar.

Esta problematización no resultará sencilla, ya que para lograr poner en palabras, analizar y ejecutar ciertos procesos que den cuenta de esa implicación, se deberán tener en cuenta algunas variables u obstáculos con los que quien se lo proponga se encontrará. Manero Brito (1995) plantea la existencia de estas barreras: la fragmentación, por un lado, y la «determinación, desde el futuro, del proceso de observación por la institución científica» (p. 263), por el otro.

La primera hace referencia a la dificultad de salirse de un discurso monotemático, predeterminado generalmente por las formalidades de la investigación (en este caso de la institución), tornándose por demás dificultoso abstraerse de esa linealidad, de esos discursos más o menos conocidos, en muchas oportunidades genéricos y, por ende, poco representativos. A mi modo de ver, un factor clave a explorar y desarrollar para poder atravesar este obstáculo es el de indagar en ciertas dinámicas creativas (grupales o individuales, según sea el caso), ya sea desde la escritura o desde el dispositivo que mejor se adapte a quienes tengan la intención de realizar el análisis, que permitan utilizar y construir recursos que no se encuentren previamente establecidos por la institución. De este modo, podríamos, quizás, aproximarnos a generar «otra escritura», como expresa el autor en cuestión.

Por otra parte, el segundo obstáculo refiere a la expectativa generada sobre el surgimiento de un producto final, acabado y, por qué no, concluyente sobre la implicación que se pretende analizar. Se coloca en un segundo plano, en este caso, a la riqueza del proceso de análisis y los emergentes que de allí puedan desprenderse, desde un posicionamiento en el que la importancia pasa por lo utilitario. En condiciones normales, según Manero Brito, ese producto final no es «multidimensional y multirreferencial», aspectos que, como se ha venido desarrollando, resultan inherentes al quehacer socioeducativo y a todo tipo de análisis que se pueda realizar al respecto.

Teniendo en cuenta las dificultades con las que nos podemos encontrar al proponernos semejante tarea, es preciso repensar las formas en que se realizan los análisis de las implicaciones (en caso de que estos efectivamente se realicen), poniendo sobre la mesa prácticas que apuesten a la creatividad, si así lo requiere el dispositivo, y partiendo del postulado de que el trabajo, en estas condiciones, fue, es y será multidimensional y complejo. El análisis, por transitiva, debe presentar estas características. Solo de esta forma podrá resultar productivo. Productivo no en un sentido utilitario, sino reflexivo, pensando en la riqueza de los procesos desde una postura crítica, donde «no debe confundirse implicación con compromiso ni con el relato de emotividades» (Fernández, 2014, p. 15). Es pertinente hacer esta precisión, ya que el análisis crítico debe trascender lo anecdótico y consistir, al fin y al cabo, en una reflexión donde se pongan en juego los distintos sentires, experiencias e implicancias de los involucrados.

Existe, en la praxis, una interesante variedad de procedimientos a realizar para poder llevar a cabo un análisis que resulte fructífero tanto a nivel individual como grupal. Se implementan generalmente en dinámicas grupales, a través de instancias denominadas como «cuidado de equipo», en donde se cuenta con la participación de

los trabajadores de la institución que la lleve a cabo. Estas pueden llegar a ser tan diversas como los dispositivos existentes, siempre y cuando cumplan con la premisa de realizar un proceso de análisis adecuado a las necesidades de las participantes. Algunas de las técnicas utilizadas, por ejemplo, son las de psicodrama, intervenciones artísticas colectivas que fomenten la creatividad, espacios dialógicos desde una perspectiva grupal, momentos lúdicos, dinámicas grupales planificadas, etc. (siempre coordinadas por un profesional del área externo a la institución). De este modo, en un ambiente de cuidado y respeto, en el que estos no sean únicamente características, sino propósitos en sí mismos, se intentará, en palabras de Fernández et al. (2014):

Crear condiciones para que eventualmente lo plegado pueda desplegarse, se vuelva registrable aquello que no se veía aunque estuviera ahí, se pueda explicitar algo de aquello que permanecía implícito, en latencia, en quienes están operando en una intervención institucional, en un abordaje comunitario o en una investigación en el campo de problemas de la subjetividad. (p. 7)

En el momento en que logramos, como grupalidad, atravesar las barreras que, por un motivo u otro, impiden la construcción de esas condiciones que permitan poner en palabras o en la forma en que derive el proceso, podremos hablar de un análisis crítico de la implicación que permitirá que el ejercicio de una tarea por demás desgastante se pueda llevar a cabo en condiciones saludables, contando con una reserva psíquica colectiva, con un respaldo grupal y con la certeza de que, además de sostener, estoy siendo sostenido.

El método a utilizar en cada grupo de trabajo estará determinado por las características de las personas involucradas, de la institución y de las relaciones que allí se observan, estando siempre presente la posibilidad de encontrarlo mediante procesos de prueba y error, donde la transferencia y contratransferencia juegan un papel preponderante, tanto por la metodología en sí como por el profesional que coordina las dinámicas. Quizás un equipo de trabajo con características más histriónicas se encuentra más cómodo trabajando con psicodrama, por ejemplo, en una instancia que le permita, mediante la interpretación de los distintos roles presentes en la cotidianeidad, expresar eso que de otro modo no le sería posible. Lo mismo puede ocurrir con un grupo que encuentre ese sentido del cuidado en el diálogo con sus pares, indagando en cuestiones más genealógicas y reflexionando sobre los procesos de forma colectiva, en permanente interacción. Esto será una constante en todas las posibles técnicas a aplicar. El verdadero reto consiste en encontrar la práctica que logre generar unas condiciones que se ajusten a las necesidades del grupo.

Es preciso destacar, de todos modos, que una vez encontrada esa dinámica que cumpla con las características enumeradas, esta misma irá mutando en tanto el grupo en sí mismo (y los individuos que lo componen) también lo harán. Por este motivo, se deberá tener especial cuidado en no caer en la simplificación de creer que una vez que se logra generar un espacio más o menos estable se da por culminada la búsqueda. Esa búsqueda debe ser constante en tanto la técnica a utilizar no deberá funcionar exclusivamente para problematizar las prácticas y las implicaciones en juego, sino la técnica en sí misma, ya que la grupalidad, si bien contará con ciertas características, estará también en constante transformación.

Cuando hablo de problematizar, en este caso, hago referencia a «abrir a la elucidación a partir de distintas herramientas como la desnaturalización, la deconstrucción y la genealogización» (Fernández et al., 2014, p. 15). En este sentido, revisar y analizar nuestras prácticas en perspectiva, poder echar luz sobre algunos de los prejuicios existentes y realizar una reflexión con características históricas (en términos de procesos y movilidad) facilitarán, sin lugar a dudas, esta elucidación.

Más allá de que en distintos pasajes del presente trabajo he hecho mención de que nosotros (en este caso los trabajadores del Centro 24 h) formamos parte de la institución y debemos, por tanto y para llevar a cabo nuestras prácticas de forma adecuada, realizar un análisis de implicación, creo necesario redoblar la apuesta: no solamente formamos parte —y esto podría aplicarse a cualquier tipo de entidad—, sino que *somos* la institución. Somos la institución en la medida en que nos pensemos en términos deleuzianos, donde «en la capa superior del pliegue está implícita la inferior, y lo que está por dentro del pliegue es lo que le da sentido. No hay pliegue sin el espacio envuelto por él. El pliegue envuelve: implica» (Granese, 2018, s/p). Se reafirma la idea de implicación como inherente a la institución y de análisis como necesidad. Necesidad que no debe ser confundida con urgencia para encontrar unas respuestas que nos lleven a concluir. Necesidad de que sean las preguntas las que tomen el protagonismo, de que sean los cuestionamientos y la problematización lo que nos lleve a pensar la institución y la implicación en juego. En definitiva, a pensarnos.

En este pensarnos, y deteniéndome en dinámicas que se pueden llegar a dar en estas instituciones, considero pertinente poner el foco en una dimensión que, lejos de estar resuelta o en camino a una respuesta, percibo como un impedimento de base para que el análisis de la implicación sea posible: la dimensión del trabajo. Poniendo como ejemplo el espacio en que creo que se debería realizar el análisis (en este caso a nivel grupal), como es el cuidado de equipo, se genera una contradicción al momento en que, por un lado, se apostarían a generar preguntas de los modos menos limitados posibles,

abriendo las interrogantes para poder construirnos como grupalidad y como institución. Mientras tanto, por el otro lado, los sujetos involucrados en estas instancias se encuentran generalmente regidos por lógicas jerárquicas y verticales, ya que en proyectos de este tipo —por más que desde el punto de vista jurídico pueda tratarse de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), Organizaciones no Gubernamentales (ONG), Cooperativas, incluso Sociedades Anónimas—, la estructura cuenta, habitualmente, con un equipo de trabajo compuesto por el área socioeducativa (educadores), el área técnica (psicólogas, trabajadoras sociales, trabajadoras de la salud, etc.), y la coordinación.

Si bien lo esperable, en mi opinión, es que estas tres partes interdependientes entre sí se vinculen de forma colaborativa y complementaria, ya que de otro modo la institución no funcionará de forma adecuada, o por lo menos lo hará muy alejada de su potencial, es muy difícil que esto ocurra en los hechos. ¿Es posible que se hable de forma sincera en un espacio en el que sé que quien me escucha tiene la potestad de decidir si sigo o no trabajando en la institución? ¿Pueden ponerse en juego las tensiones de un grupo cuando no existe una igualdad real de condiciones entre los actores? Aún no he encontrado respuesta a estas preguntas, que me formulo con más frecuencia de la que quisiera, ya que me resulta paradójico realizar planteos y apreciaciones sobre lo que conlleva un análisis de la implicación para que, una vez que nos podamos posicionar de modo que lleguemos a la elucidación, no tengamos la posibilidad de expresarlo porque se presentan variables como esta. He aquí lo penoso.

Volvemos entonces al comienzo. Descartada la alternativa, quedará por delante pensar estrategias y propuestas que permitan la construcción de espacios donde se pueda dar el análisis. Dejamos de lado también la posibilidad de que este pensarnos, este análisis profundo no forme parte de lo institucional, más aún en dispositivos de este tipo, donde «lo deseemos o no estamos involucrados intelectual y afectivamente» (Acevedo, 2002, p. 4). Por tanto, deberemos seguir haciéndonos preguntas al respecto, teniendo como horizonte generar las condiciones para el análisis.

Más allá de que no es mi intención detenerme más de la cuenta en esta cuestión, sí me urge la necesidad de expresar que creo fervientemente que los dispositivos de esta índole deben ser pensados en términos de cooperativismo (en consecuencia e idealmente, horizontalidad), intentando no reproducir las lógicas desiguales que, al fin y al cabo, explican en gran parte la necesidad de la creación de instituciones que trabajen con personas en situación de extrema vulnerabilidad, con todo lo que eso implica. Horizontalidad en tanto ese cooperativismo se trate de democratizar espacios, resignificar prácticas habitualmente jerarquizadas y abrir canales de discusión haciendo

a un lado las lógicas desiguales de poder establecidas. Así, podemos llegar a imaginar un dispositivo que, trabajando desde esta perspectiva, pueda garantizar participación real no solo al equipo técnico, sino a todos los actores . La dependencia es mutua, a pesar de los matices que lógicamente se desprenden de la interacción entre individuos posicionados en determinados lugares:

Quizá en la cadena de dependencias mutuas pueda articularse una relación más igualitaria con otros: te necesito y me necesitas, y en esa mutua protección es que puede funcionar una sociedad humana. Es este, también, un punto en el que todos somos semejantes, todos somos iguales y todos somos diferentes. (Frigerio y Diker, 2005, p. 154)

Concluimos entonces que el análisis de la implicación de quienes trabajan en instituciones constituye una práctica fundamental para su funcionamiento. Asegurar esto es, a mi modo de ver, y en ese interjuego que se da entre institución e individuo, donde por momentos los límites se vuelven difusos, un requerimiento ético para afrontar los desafíos que se planteen, tanto a nivel de equipo de trabajo como en la forma de posicionarse e interactuar con la población con la que se esté trabajando.

II

REFLEXIONES SOBRE LAS

DINÁMICAS

OBSERVADAS

LA DISCONFORMIDAD

Tomando como referencia algunos desarrollos teóricos con respecto a la problemática presentada, además de las bases epistemológicas que se han ido planteando en la primera parte de este ensayo, me detendré en algunas cuestiones que, producto de las observaciones realizadas en la práctica, considero sustantivas al momento de llevar a cabo un análisis de las dinámicas relacionales que se presentan en circunstancias como las mencionadas.

En este sentido, si bien la complejidad del asunto nos encuentra con la (certera) idea de que puede resultar inabarcable, opté por seleccionar tres tópicos, teniendo en cuenta que creo que pueden llegar a ser un interesante punto de partida para el sinuoso camino de una reflexión que nos lleve, eventualmente (y en el mejor de los casos), a problematizar las prácticas y sus bases, repensando los modos de trabajo grupal.

Con respecto a esta primera dimensión, la disconformidad, surge su distinción como producto de una característica que, a mi manera de ver, no solo puede, sino que debe, estar presente de forma constante en los procesos que se den en instituciones que trabajen con población en situación de vulnerabilidad. Los motivos son diversos: en primer lugar, y como ya hemos venido destacando, el quehacer en este tipo de dispositivos nunca se termina. El horizonte es difuso y móvil. Sí se pueden plantear objetivos concretos para la resolución de problemas concretos, así como adoptar estrategias con un fin particular, pero esto no implica que el trabajo y la forma de pensarnos, tanto desde la individualidad como desde lo colectivo, alcance un ideal, un modo de proceder que nos deje conformes.

De todos modos, esto no significa que la forma de posicionarse al momento de llevar a cabo la tarea sea desde un lugar de señalamiento constante de los errores que se cometen o desde la búsqueda constante de responsabilidades sobre ciertas situaciones. Si lo pensáramos de este modo, la característica sería el boicot, tanto a lo que ya está establecido como a las nuevas propuestas que puedan surgir. Nada más alejado de la realidad. La actitud crítica, la disconformidad con las formas de trabajo y el anhelo de transformación sobre un dispositivo que ya se encuentra, por sí mismo, en constante transformación, debe estar presente siempre. Primero, generando las condiciones adecuadas para la reflexión colectiva y luego, pensando alternativas o propuestas que eviten que esa disconformidad pueda verse materializada como un boicot, consecuencia que podría llegar a ser catastrófica para la institución y antagónica a una perspectiva crítica.

Es interesante la reflexión que hace Carmen Rodríguez (2016) cuando expresa: «resistencia alegre, como entusiasmo que se sale de las formas, y resistencia como sabiduría del combatiente que a pesar de no poder doblegar al adversario, no renuncia ni reniega a su potencia disidente. Inconformidad: alegría que nace en resistir», citando a Percia (2011). Aquí, haciendo referencia al rol del profesional posicionado frente a (y como parte de) las políticas públicas que ponen el foco en este tipo de problemáticas. La distinción de la alegría, en contraposición con el boicot del que hemos hecho mención, resulta clave para pensar esta disconformidad en términos de resistencia.

El trabajo socioeducativo es (o debe ser), ante todo, un acto de militancia. Ocupar este lugar implica, de forma ineludible, resistir. Resistir en tanto hacer de esta disconformidad un motor que dé sentido al quehacer. Resistir, en la medida en que podamos resignificar la constante frustración frente a problemas que, en muchas oportunidades, no dependen directamente de nosotras. Resistir, contemplando que ese «no depender de nosotras» no debe traer consigo una pasividad que se aleje de la acción transformadora. Resistir, sabiendo distinguir este posicionamiento político de un hermético estoicismo que nos paralice frente a la diversidad de obstáculos con los que nos encontraremos. Resistir como acción revolucionaria. Al fin y al cabo, el acto de educar, de acompañar, de transformar la realidad con esa «resistencia alegre» como medio y fin, es un acto revolucionario por excelencia.

Cabe preguntarnos, entonces, cómo evitar que estos sentires se transiten desde el padecimiento, cómo llegar a hacer de las constantes frustraciones una herramienta de problematización tanto de lo instituido como de las formas de trabajo que se pretendan desarrollar.

En uno de los apartados anteriores se hizo referencia a que el análisis de implicación conlleva cierto sufrimiento. Asimismo, en otras de las secciones de este ensayo hablamos de la presencia del gozo ante la diversidad. Encuentro en este contraste entre el sufrimiento que inevitablemente implica pensarnos y el gozo de sabernos parte de una multiplicidad una interesante potencialidad con respecto a este trabajo social con forma de resistencia. La frustración, con todas sus dimensiones, puede resultar paralizante e incluso socavar cualquier intento por transformar la realidad, si no es trabajada de forma adecuada. Entendiéndola, en su relación con ese gozo, como una potencial herramienta para efectivamente poder llevar adelante los cambios que se propongan, es que podremos aceptarla —ya está incorporada, a mi modo de ver—, como dimensión intrínsecamente ligada al quehacer socioeducativo en el trabajo en este tipo de instituciones. La tarea mediante la cual se toma ese sufrimiento para encontrar luego el gozo en las prácticas y propuestas, en esas pequeñas grandes

revoluciones, es dificultosa. Salta a la vista que resultaría mucho más sencillo apostar a formar una grupalidad de trabajo en la que no se presente esta frustración en ninguna de sus formas. Mucho más sencillo, al mismo tiempo que inútil. La responsabilidad aquí recae sobre el grupo y la forma en la que se problematiza este interjuego entre sufrimiento y placer, esta autoconciencia grupal de las condiciones en las que se está trabajando o, más precisamente, habitando los espacios de trabajo.

Sin sufrimiento no hay gozo. Sin un análisis adecuado de las afectaciones en juego en un equipo con estas características, no hay resistencia posible (menos aún alegre). Sin una problematización de las dinámicas grupales desde una perspectiva que parta de la multiplicidad, no hay forma de trabajar desde lo colectivo. Sin disconformidad, se ausenta la rebeldía necesaria para llevar adelante la práctica emancipadora. En síntesis, y acaparando todas estas afirmaciones: sin producir un significado singular (evitando la infravaloración) de los espacios de reflexión grupal, no hay dispositivo que funcione, al menos desde este punto de vista, de forma adecuada.

Es pertinente, en este caso, referirnos a la conceptualización que realiza Rodríguez Nebot (1994), comentada por Carmen Rodríguez (2021) sobre «la queja». Es pertinente en la medida en que esta es una práctica habitual, sea en el ámbito que sea, pero en las instituciones que trabajan con población en situación de vulnerabilidad puede ser una importante barrera que no haga más que impedir el paso de la frustración al estado activo, transformador, del que hemos hecho mención. El autor afirma lo siguiente:

El contenido del enunciado de la queja funciona como un objeto frustrante: el tema revela una carencia, una falta; o dicho en otros términos; por allí circula un anhelo, un deseo que no es correspondido. Lo que aparece, entonces, es una actitud de espera, reflejando una cierta pasividad. (párr. 3)

Observamos aquí cómo se presenta nuevamente este contraste entre actividad y pasividad, entre la existencia de la frustración en sí misma y el significado que se le asigna, con la queja como manifestación acrítica de un descontento que surge como consecuencia de un deseo que no se materializa, quedando en la órbita de lo imaginario, por lo que no cuenta con el impulso suficiente como para hacer emerger la «capacidad creadora de los hombres, grupos e instituciones» (Rodríguez Nebot, 1994, párr. 13).

Lo que ocurre entonces con la queja es que nos lleva a pensar nuevamente en términos binarios, precisamente una de las problemáticas con la que debe lidiar y por tanto superar el quehacer socioeducativo, como hemos visto al comienzo de este trabajo. Por esto considero que más que en la queja en sí misma, el problema de fondo

se encuentra en una *actitud quejosa* que no nos permita caer en una resignación —muy distinta de la frustración— que tome como único camino la enunciación de problemas como si fueran ajenos, impuestos desde afuera hacia adentro y sin ninguna posibilidad de transformación. He aquí la dicotomía: el dispositivo no funciona, esto me afecta individualmente y, por tanto, no hay nada que hacer al respecto.

Esta dualidad de la estructura del pensamiento llega a dilematizar los aspectos tratados y no se encuentran opciones de salida :“Las cosas son siempre así». Por lo tanto, es un tipo particular de pensamiento que no problematiza, no analiza y no profundiza los temas tratados y tiende a una simplificación muy grande del entorno social. (Rodríguez Nebot, 1994, párr. 4)

Precisamente por esto, es de vital importancia evitar caer en la presunción de que la disconformidad va de la mano de la queja. Grueso error. La disconformidad de la que hablamos tiene como premisa la transmutación del sufrimiento que conlleva la convivencia con una frustración sistemática en acción transformadora. En propuestas y perspectivas de cambio. En fin, en un posicionamiento crítico y propositivo que trascienda a un sujeto (individual o grupal) quejumbroso.

En la misma línea, es conveniente hacer una distinción: no hablamos de lo mismo cuando hacemos referencia la frustración, siempre presente, que a un sujeto frustrado. El quid del asunto continúa estando en qué significado atribuimos a esa frustración: podemos encontrarnos con un sujeto frustrado y, por tanto, pasivo, navegando en un mar de incertidumbre que se presenta incontrolable, sin poder ejercer ningún tipo de influencia, o al menos sin la posibilidad de hacer consciente la influencia que potencialmente ejerce. Con un «alma frustrada» (Percia, 2011, p. 10). Por otra parte, podemos dar con un sujeto que sí dé cuenta de esta «resistencia alegre», superando la simplificación de pensar esta disconformidad como malestar. Percia (2011) es muy preciso cuando distingue *inconformidad* de *insatisfacción*, ya que la explica como «deseo que se suelta de lo existente. El deseo llega de visita a las formas, las habita, atraviesa sus extensiones, pero no quiere quedar atrapado en ellas.» (p. 10).

Antes de dar por finalizado este apartado, creo importante hacer una aclaración sobre un elemento que puede pasar inadvertido, pero que no debería hacerlo, ya que su nominación fue analizada con el fin de dar con el término que mejor se adapte a lo que se pretende problematizar: el título. Si bien entre los sustentos teóricos que dieron origen a estas reflexiones se encuentra el concepto de *inconformidad*, trabajando por Percia (2011), consideré conveniente, lejos de tratarse de una decisión arbitraria, asignar el nombre de *disconformidad* a este capítulo. Diferencia sutil, pero significativa.

Al buscar en el diccionario de la Real Academia Española los conceptos, me encontré con que *inconformidad* hace referencia a la «cualidad o condición de inconforme» (RAE, 2014), mientras que *disconformidad* refiere a «oposición, desunión, desacuerdo en los dictámenes o en las voluntades» (RAE, 2014), idea más cercana, en mi opinión, a la noción que se pretendió desarrollar, haciendo de la resistencia y la oposición (transformadora) a lo establecido una forma ético-política de posicionamiento.

EL AMOR COMO SOLUCIÓN

«Definitivamente no alcanza con los vínculos ni con el amor», expresa Carmen Rodríguez (2021) al hacer referencia a su tesis doctoral, resumiendo —a mi modo de ver— de forma precisa una premisa de la que se suele partir al momento de trabajar con poblaciones vulneradas. Esta afirmación de que si se trabaja «con amor» o las personas que forman parte del dispositivo habitan un lugar donde ese amor esté presente de forma constante, puede llegar a ser un problema al momento de llevar a cabo la tarea. Y puede llegar a serlo en tanto caigamos presa de un romanticismo superficial que nos impida problematizar de forma real las dinámicas que se establezcan. La banalización del quehacer al realizar la asociación con términos como ‘amor’, ‘pasión’ o ‘vocación’ puede llegar a ser un obstáculo que llegue incluso a invisibilizar la preparación específica con la que se debe contar al momento de integrar un equipo de trabajo de estas características y forjar capacidades elementales, tales como la de acompañar o sostener.

Aun así, cuidado: no pretendo deslindar todos estos sentires de la práctica socioeducativa, primero porque no tendría ningún sentido para una problematización (por el contrario, sería solapar una dimensión crucial) y segundo, por el hecho de que estos forman parte, inevitablemente, del quehacer. Que forman parte y son de vital importancia, no admite discusión. Que no alcanza únicamente con trabajar bajo su impulso o motivación, tampoco.

Es interesante la reflexión que realiza Inés Dussel en Frigerio y Diker (2005) al referirse al amor y lo pedagógico, tan presente en esta práctica: «Asociado al espiritualismo y al irracionalismo, el amor fue, sobre todo, motivo de desconfianza...», para continuar afirmando que se vio «en los discursos “afectivos” una excusa para no enseñar o para seguir sosteniendo una escuela “vacía”» (p. 146). Más allá de que **en no** nos estamos refiriendo a una institución con las mismas características que una escuela, sí creo pertinente realizar un paralelismo con la concepción del amor presentada por la autora y las consecuencias que una conceptualización errónea puede acarrear en el contexto trabajado.

La autora plantea, además, refiriéndose a esta inclusión de lo afectivo en el campo de las prácticas educativas:

En el reinado del individuo que se hace a sí mismo, en el dominio del «yo siento-yo creo-yo opino», ¿no habría que insistir, más que nunca, en poder pensar políticamente la cuestión de las pasiones y los afectos y no dejarlas libradas al espacio privado? (Frigerio y Diker, 2005, p. 152)

Cuando menciono que no alcanza con el amor como solución (o como metodología de trabajo), no pretendo instalar un rechazo a la presencia de lo afectivo en el quehacer y mucho menos negar su existencia, ya que está ligada intrínsecamente a la tarea socioeducativa. Por el contrario, se trata de aceptarlo y problematizarlo, en aras, quizás, de resignificarlo, de modo que nos permita alejarnos de esa concepción de que solo con el amor y los afectos es suficiente, para acercarnos a un modo de trabajo que los contemple como dimensión ligada a su desarrollo. Reflexionar sobre el amor es vital para reflexionar sobre el vínculo socioeducativo y, por ende, para repensarnos.

En mi trayectoria laboral y mi experiencia trabajando con y en instituciones me he encontrado —más de lo que hubiera querido— con una forma de concebir lo socioeducativo muchas veces asociada al cuidado. ¿Está mal cuidar? ¿No es adecuado ejercer una tarea de cuidado para personas que, evidentemente, necesitan ser cuidada? No. Todo lo contrario, pero ese no es el problema que visualizo en esta concepción. El asunto yace en que en esta suerte de reivindicación del quehacer socioeducativo toma fuerza la idea de que para desarrollarlo se necesita formación constante en la temática, actualizaciones frecuentes y adquisición de conocimientos que permitan trabajar con situaciones complejas. No alcanza solamente con «tener aptitudes para el cuidado», «trabajar con amor» o «tener empatía» (algunas ideas con las que me fui encontrando en el camino), aunque sí es muy importante «reconocernos como necesitados de cuidado y como dadores de cuidado» (Frigerio y Diker, 2005, p. 154). Seguramente todas estas aptitudes (y más) sean algunos de los componentes requeridos para desempeñarnos en esta tarea, pero enfatizo una vez más que no son suficientes por sí solas.

Considero que la profesionalización del rol es una de las claves para lograr procesos adecuados en este tipo de dispositivos y generar condiciones de vida adecuadas para las personas con las que se trabaja, elemento que, quizás valga la pena remarcar, constituye un derecho, no una ayuda y mucho menos un privilegio.

El acompañamiento, el sostén, la capacidad de escucha, de estar alerta ante ciertas situaciones, de comprender la complejidad de algunas dinámicas, de posicionarse de determinada forma al momento de intercambiar, de tener los conocimientos adecuados para proceder de cierto modo frente a situaciones de crisis (que se dan con frecuencia), constituyen algunas de las aptitudes con las que debería contar quien desarrolla la práctica en estas instituciones. Es importante destacar aquí que todas estas características no funcionan de forma intuitiva o «natural» en integrantes de un equipo. Puede que algunas sí, pero no todas. Y eso no es suficiente.

La orientación a que todas las personas que, como trabajadoras, formen parte de un dispositivo con estas características desarrollen un perfil que cuente con estas capacidades (entre otras), debería estar, a mi modo de ver, firmemente incorporada a las dinámicas institucionales enmarcadas en este tipo de política pública.

Puede resultar paradójico, es cierto, incluso irónico, pensar en una exigencia hacia los trabajadores, pretendiendo que cuenten con ciertos insumos teórico-prácticos para desempeñarse en la tarea, cuando los salarios, las partidas presupuestales y los recursos (humanos y materiales) tampoco alcanzan para realizar un trabajo complejo con situaciones complejas. No es lo que se plantea, de hecho. Por el contrario, creo que este tipo de consideraciones deberían estar planificadas ya desde la órbita estatal (Mides, Inau), pensando en brindar y velar por una formación adecuada, además de asignar recursos que permitan realizar procesos adecuados sin que la falta de estos sea un impedimento. Parece utópico, es cierto, pero no quisiera dejar pasar la oportunidad de poner en palabras la incomodidad que se me presenta con respecto a esta problemática que suele terminar cayendo en políticas asistencialistas, no porque quienes trabajamos en las instituciones así lo deseemos —salta a la vista que no es así—, sino porque en muchas oportunidades las bases para llevar adelante la planificación de estas políticas surgen de premisas como esta, vaya uno a saber si exclusivamente por la falta de una problematización adecuada (si fuera así, la expectativa de realizar cambios profundos cobra más sentido), o por la mera reproducción de dinámicas desiguales por parte de quienes se encuentran al mando, generalmente en consonancia con las desigualdades propias del neoliberalismo imperante (en este caso, las perspectivas son mucho más desesperanzadoras).

Cabe hacer aquí una distinción entre las frustraciones: en una primera instancia, hago referencia a la frustración inherente en el trabajo en instituciones de esta índole, premisa que sostengo, diferenciándola del alma frustrada. En este caso, al pensar en políticas públicas, en una planificación adecuada y coherente, considero que la frustración no es inherente: se pueden —y se deben, desde mi perspectiva— modificar de forma sustancial los modos en que se llevan adelante este tipo de políticas y los supuestos de los que se parte para desarrollarlas, lidiando con esta frustración hasta derrocarla, ya que este caso está ligado directamente a una intencionalidad. Entonces, en síntesis: la frustración forma parte, en tanto dimensión, del quehacer socioeducativo en instituciones y la forma en la que la problematicemos será vital para generar procesos adecuados; mientras que no debería formar parte, permitiéndonos pensar en modalidades de trabajo sin su protagonismo, de la generación de políticas públicas,

siempre y cuando se realicen desde un posicionamiento ético-político determinado, con todo lo que esto implica.

Para retomar la cuestión del amor, y tras este catártico descargo, ya hemos hecho referencia en los apartados anteriores a cómo lo afectivo está intrínsecamente ligado al trabajo en instituciones y al vínculo educativo. En este sentido, Violeta Nuñez (2003), expresa:

El educador que acepta el reto de establecer un vínculo educativo da el tiempo para aprehender algo de lo que está en espera, de lo que desde el comienzo de los tiempos del hombre nos aguarda, a cada uno. Y da también la palabra, para que cada uno pueda formularse su pregunta sobre el mundo. (p. 39)

Del mismo modo, el concepto de «sostener» se incorpora como uno de los pilares tras estas prácticas. Tal es así, que se encuentra en el título mismo de este ensayo y tal es así, que si bien el objetivo no es llegar a afirmaciones concluyentes, sino abrir el campo de discusión, dando lugar a la reflexión y problematización, sí me atrevería a asegurar que, para responder a la pregunta del comienzo sobre en qué consiste el quehacer socioeducativo, el rol consiste —entre otras cosas— en sostener. Sostener desde el afecto, desde el amor y desde lo humano. Sostener desde la formación, el conocimiento y la reflexión. Sostener espacios, encuentros y propuestas. Sostener grupalidades, individuos en situaciones extremas e impactos de una violencia que se hace presente mucho más de lo que quisiéramos. ¿Sostener? Sí. ¿Acompañar? También: características del quehacer. Pero al mismo tiempo ser y sentirse sostenido y acompañado. Necesidad, medio y fin.

REFLEXIONES FINALES

Lejos de concluir el trabajo, las reflexiones que se enunciarán a continuación no tendrán otro objetivo que el de dar cuenta, sintéticamente, del camino que hemos estado recorriendo. Justamente surgen reflexiones, no conclusiones, ya que las preguntas que de aquí emerjan —algunas expresadas explícitamente, otras se desprenderán de la problematización que se realice tras leer estas líneas— darán pie, o al menos esa es la intención, a nuevos cuestionamientos, a nuevas formas de concebir al quehacer socioeducativo y a las instituciones en este implicadas y, por qué no, a una necesaria resignificación de varias de las dimensiones que se han trabajado en el presente ensayo.

Con respecto a lo educativo, podríamos preguntarnos si los modos de vincularnos con esos sujetos a los que se pretende «educar» están siendo fructíferos, tanto desde su concepción y planteo desde órbitas que demarcan los lineamientos a seguir, como desde la interna de los grupos de trabajo y la importancia que se le da al relacionamiento con la población en cuestión. Existe, a mi modo de ver, una necesidad imperiosa de repensarnos en este sentido, problematizando las prácticas y visualizando el vínculo siempre desde una perspectiva plural y multidimensional, alejándonos de una visión de transmisión de conocimiento a quien no lo tiene, o de brindar herramientas a quien no cuenta con ellas. Debemos resignar esa unidireccionalidad. En primer lugar, porque no es posible en tanto el vínculo socioeducativo y el trabajo en instituciones es de carácter multilineal y, en segunda instancia, porque deberíamos poder analizar de forma profunda las relaciones de poder que se establecen, asumiendo que están constantemente en juego y que la forma en que las concibamos definirá, al fin y al cabo, un modo de posicionarnos políticamente en el quehacer.

Lo institucional, por otra parte, se reafirma como dimensión crucial al momento de trabajar en estos dispositivos. Evidentemente, y así como es inherente a la práctica, también debería serlo el análisis. Toda institución, como ya hemos mencionado, se rige por dinámicas violentas y **pro** múltiples complejidades que, si no son trabajadas de forma adecuada, podrían decantar en la imposibilidad de realizar procesos adecuados, tanto a nivel grupal (por parte del equipo) como con las familias que participan del proyecto. Pensarnos en estos términos podría permitirnos abarcar estas multiplicidades de forma más crítica, permitiéndonos eventualmente mejorar las condiciones de trabajo o, al menos, pensar estrategias parados desde el lugar de quien abre y comparte su caja de herramientas en la permanente búsqueda del bien colectivo. Para esto, percibirnos como parte de una grupalidad, con todas las implicaciones que hemos venido considerando, se torna vital.

Asimismo, debemos tener en cuenta la importancia de realizar un análisis de implicación adecuado de todas las personas que desempeñan sus tareas en el dispositivo (me incluyo, lógicamente). Para esto, es necesario tener en cuenta las perspectivas productivistas de las que muchas veces se parte —no solo en este tipo de instituciones, sino en todo el contexto actual—, para poder llegar a destinarle un tiempo y un espacio adecuado a una práctica tan estructural como la de pensarnos. Reivindicar los espacios de reflexión grupal es, a mi modo de ver, una de las principales herramientas con las que podemos contar para llegar a realizar problematizaciones adecuadas, aunque en una primera instancia, y posiblemente así se vea para quienes tienen la potestad de tomar decisiones en niveles jerárquicos altos, parezca improductivo o no lucrativo. ¡Qué más productivo que pensar y pensarnos! Productivo, claro está, en términos de producción de conocimiento y subjetividad con respecto a los problemas que se planteen. La reflexión y el análisis crítico como baluartes. La producción de conocimiento como parte y fin del proceso. La puesta en práctica de cuestiones que de allí emerjan como fruto y raíz. El revitalizante ejercicio de intercambiar con y formar parte de un colectivo. ¿Acaso no se aprecia aquí la riqueza?

No es mi intención, ya llegando al final, que de estas reflexiones surja una suerte de manifiesto de quien se desempeña en el quehacer socioeducativo en instituciones. Sí la es que aquellas personas que así lo hacen y, aunque pueda resultar paradójico, saben lo solitario que puede llegar a ser, se identifiquen con los sentires y las afectaciones aquí narradas. Sí la es, también, reivindicar de algún modo tanto el trabajo con personas en situación de vulnerabilidad como la importancia de que sea valorado como es debido. Al mismo tiempo, es la de destacar la importancia de los espacios de reflexión, conceptualizándolo como proceso inacabado y en constante transformación. Y trata, por último, de brindarnos la posibilidad de vivir esa «resistencia alegre» sabiendo interpretar y transitar las frustraciones y sufrimientos que se nos presenten para, eventualmente, con esa disconformidad como motor creativo, hacer de esta resistencia un objeto de gozo. Al fin y al cabo, todos necesitamos ser sostenidos, incluso (y más aun) quienes llevamos adelante el acto de sostener.

Las perspectivas, desde mi punto de vista, pueden llegar a ser prometedoras en tanto podamos concebirnos a nosotros mismos, colectivamente, como protagonistas de los cambios que se puedan realizar para instituir nuevas (o no tan nuevas) lógicas en el quehacer socioeducativo. «Aunque me fuercen, yo nunca voy a decir que todo tiempo por pasado fue mejor. ¡Mañana es mejor!»²

² Luis Alberto Spinetta

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, M. (2002). La implicación. *Luces y sombras del concepto lorauniano*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Equipo de Cátedras del Prof. Ferrarós.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26 (73), pp. 249-264.
- Asiner, C. (2000). Desbunkerizando los dispositivos de trabajo. *Campo grupal*, año 3 (20), p. 5.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario Social Instituyente. *Zona Erógena*, n.º 35.
- De Brasi, J. (1990). A modo de Introducción. Crítica del Dualismo. En: *Subjetividad, Grupalidad, Identificaciones. Apuntes meta grupales*.(pp. 9-24). Buenos Aires: Búsqueda Grupo Cero.
- Deleuze G., Guattari, F. (1994). *Mil mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Deleuze, G., Glucksmann, A., Frank, M., Balbier, E. y otros (1990). *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Fernández, A. M. (2010). *Instituciones Estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández, A. M., Herrera, L. (1991). Laberintos Institucionales. En *El espacio Institucional 1*, (pp. 67-86). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fernández, A. M., López, M., Borakievich, S., Ojam, E., Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad, *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, (8, octubre), pp. 5-20.
- Foucault, M. (1993). *La Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Granese, A. (2018). *Análisis de la Implicación*. Cursos Construcción de Itinerarios y Referencial de Egreso. Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Guattari F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del Deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Kaminsky, G. (2015). *Dispositivos institucionales: democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Loureau, R. (1991). Implicación y sobreimplicación. Conferencia dictada en «*El Espacio Institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales*», encuentro organizado por la Asociación Civil «El Espacio Institucional», en Buenos Aires, del 21 al 24 de Noviembre de 1991.
- Manero Brito, R. (1995). *El análisis de las Implicaciones*. Tercer Foro Departamental de Educación y Comunicación, México: UAM-X. Xerox.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Tizio, H. (Coord). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía Social y del psicoanálisis*, (pp. 19-47). Barcelona: Gedisa.
- Percia, M. (2011). *Inconformidad. Arte, política, psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Real Academia Española (2014). Cita. En *Diccionario de la Lengua Española* (23.^a. ed.) Recuperado de <https://dle.rae.es/disconformidad?m=form>
- Rodríguez, C. (2016). *Lo insoportable de las instituciones de protección a la infancia*. Montevideo: Azafrán.
- Rodríguez, C. (2019). *Seminario Regional Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Construcción de escenarios para la transformación*. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2019/224397/MEC-PAS-Seminario_Regional-Relatoria2019.pdf
- Rodríguez, C. (18 de junio de 2021). *Acerca de lo insoportable en el tratamiento social de la infancia y los oficios del lazo* [Segundo encuentro] Seminario: Daño y

reparación psíquica. Abordajes empíricos y enfoques teóricos metodológicos.
Coordinado por Dibarboure, M.

Rodriguez Nebot, J. (1994). *Multiplicidad y subjetividad*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

Troncoso Pérez, L. E., Galaz, C., Álvarez, C. (2017). Las Producciones Narrativas como metodología de investigación feminista en Psicología Social Crítica: Tensiones y desafíos. *Psicoperspectivas*, 16 (2), pp. 20-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6336292>