



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Intersecciones entre Pensamiento Clínico y Prácticas Socioeducativas: Un
análisis del Dispositivo *Tentativas Clínicas*

Martina Paz Bucheli Mazziotti

Directora de Tesis: Profa. Agr. Dra. Gabriela Etcheverry Catalogne

Co-directora de Tesis: Asist. Dra. Estefanía Pagano Artigas

Maestría en Psicología Clínica

Universidad de la República

Montevideo, 2025

Agradecimientos

A mis tutoras, Estefanía Pagano y Gabriela Etcheverry, por su enorme compromiso y paciencia. Gracias por acompañarme en este recorrido de mucho aprendizaje.

A Carmen Rodriguez y Ana Hounie, por apoyarme en los comienzos de esta travesía y por atreverse a crear experiencias que aportan significativamente.

A Paula Baleato y todxs aquellxs que forman parte de El Abrojo y me apoyaron en la realización de esta investigación.

A Andres, Eliana, Estefanie, Natalia, Viviana, Yamila por su generosidad, disponibilidad y apoyo. Sin ustedes esta tesis no sería posible.

A la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) por apoyar el trabajo de investigación.

A Lina por ser eterna compañera de formación.

A Pedro P. por su estadística. A Pedro B. por su grabadora.

A Lu por su constante apoyo, su cariño y darme siempre para adelante.

A Isma por su compañía necesaria y alentarme en todas. Feliz de compartir el interés por este saber.

A Male por sus tortas, nuestras charlas que me alegran el corazón y sus arengas necesarias.

Gracias a ambxs por enseñarme a ser hermana.

A mi padre por ser faro y aliento, por contagiarme su inquietud de enseñar y aprender.

A mi madre por su escucha, por confiar en mí, por contagiarme su amor por este saber y ayudarme siempre, siempre a abrir camino.

Gracias a ambos por mostrarme la belleza y hacer que el camino siempre sea más liviano.

A Gonzalo por su compañía diaria, su escucha atenta y sus gestos de amor en todas las horas y especialmente en las horas de escritura.

A mis amigxs por compartir la vida y porque sin momentos de disfrute, sostén y cariño no hay creatividad ni concentración.

“No creo en la armonía social, ni en un “porvenir radioso”, digo solamente que es necesario luchar por la vida, por una forma de vivir juntos que no sea desesperante y que es posible.”

Eugène Enriquez (2011)

Resumen

Esta tesis indaga sobre el campo de intersección entre el pensamiento clínico y las prácticas socioeducativas a través del análisis del dispositivo *Tentativas Clínicas*, desarrollado en el marco del *Programa Infancia, Adolescencia y Juventud* de la ONG *El Abrojo* entre 2018 y 2020. Desde una perspectiva psicoanalítica, la investigación explora los efectos de este espacio clínico grupal, coordinado por la Dra. Carmen Rodríguez y la Dra. Ana Hounie, en dónde se buscaba abordar y reflexionar sobre la práctica socioeducativa llevada a cabo por profesionales de distintas disciplinas.

El estudio se sitúa en el campo de las políticas públicas de protección a las infancias y adolescencias, un campo complejo y en disputa, en el que coexisten diversos paradigmas, junto con la persistencia de prácticas abusivas que, en lugar de proteger, muchas veces reproducen situaciones de desprotección.

La investigación tiene un enfoque cualitativo y utiliza como método de análisis la Teoría Fundamentada e incorpora herramientas de la Problematización Recursiva. El análisis de los datos se basa en entrevistas semiestructuradas a informantes calificados y análisis documental del libro *Ficciones Verdaderas*.

Entre los principales efectos del dispositivo, se destacan la disminución del malestar de las/os educadoras/es, la creación de nuevas formas de abordar la práctica y la incorporación de una dimensión clínica que permitió trabajar lo afectivo y transferencial. Además, el dispositivo promovió la reflexión sobre la singularidad de los casos, generando transformaciones tanto en las/os educadoras/es como en las niñas, niños y adolescentes con los que trabajaban.

La investigación aporta a la reflexión sobre la integración del pensamiento clínico en contextos socioeducativos, destacando que la intersección de ambos campos resulta favorable para enriquecer y transformar la práctica socioeducativa.

Palabras clave: Pensamiento clínico - Prácticas socioeducativas - *Tentativas clínicas*

Summary

This thesis explores the intersection between clinical thinking and socio-educational practices through the analysis of the *Tentativas Clínicas* device, developed within the framework of the Programa Infancia, Adolescencia y Juventud of the NGO El Abrojo between 2018 and 2020.

From a psychoanalytic perspective, the research examines the effects of this device, a group clinical space coordinated by Dr. Carmen Rodríguez and Dr. Ana Hounie, designed to address and reflect on socio-educational practices carried out by professionals from various disciplines.

The study is positioned within the field of public policies for the protection of children and adolescents—an area that is both complex and contested, where multiple paradigms coexist alongside persistent abusive practices that, rather than ensuring protection, often reproduce situations of vulnerability.

This research follows a qualitative approach, employing Grounded Theory as its primary method of analysis while incorporating tools from Recursive Problematization. Data analysis is based on semi-structured interviews with qualified informants and a documentary review of the book *Ficciones Verdaderas*.

Among the key effects of the device, the most significant include a reduction in educators' distress, the development of new approaches to socio-educational practice, and the integration of a clinical dimension that facilitated engagement with affective and transference aspects. Additionally, the device encouraged reflection on the uniqueness of each case, fostering transformations in both educators and the children and adolescents they worked with.

This research contributes to the discussion on integrating clinical thinking into socio-educational contexts, emphasizing that the intersection of these fields can enrich and transform socio-educational practice.

Keywords: Clinical thinking – Socio-educational practices – *Tentativas Clínicas*

Índice

Agradecimientos	1
Resumen	4
Summary	6
0. Introducción	11
1. Puntos de Partida	15
1.1 Fundamentación y antecedentes.....	15
1.2 Sobre mi implicación.....	21
1.3 Preguntas de Investigación y Objetivos.....	25
1.3.1 Preguntas de investigación.....	25
1.3.2 Objetivos.....	25
2. Marco Teórico	27
2.1 Situar la experiencia de investigación.....	31
2.1.1 ¿Por qué un dispositivo?.....	31
2.1.2 El origen de la tentativa: una filosofía gestual.....	33
2.2 Un posicionamiento psicoanalítico.....	35
2.2.1 Primeros acuerdos.....	35
2.2.2 La construcción de un pensar clínico.....	37
2.2.3 El encuadre, noción continente.....	40
2.2.4 Sobre la escucha.....	43
2.2.5 Pensar por caso.....	45
2.2.6 Lo transferencial.....	48
2.3 Lo socioeducativo.....	53
2.3.1 Educar: un acto político.....	53

2.3.2 Una toma de posición: ejercer los oficios del lazo.....	58
2.3.3 La intemperie del lazo social.....	62
3. Metodología.....	64
3.1 Diseño metodológico.....	64
3.2 Técnicas e instrumentos.....	68
3.3 Presentación del material.....	71
3.3.1 Características y contexto de producción del material.....	71
3.3.2 Codificación, construcción de categorías, análisis de datos.....	73
4. Análisis Categorical.....	76
4.1 Las coordenadas.....	78
4.1.1 Los propósitos del dispositivo.....	79
4.1.2 El funcionamiento del dispositivo.....	83
4.1.3 Los acuerdos grupales en el dispositivo.....	87
Síntesis de la categoría.....	90
4.2 Un pensar clínico.....	91
4.2.1 El caso a caso.....	91
4.2.2 De lo universal a lo singular.....	96
4.2.3 Entre el concepto y la metáfora.....	100
4.2.4 Una posición con respecto al saber.....	105
Síntesis de la categoría.....	110
4.3 Lo transferencial.....	112
4.3.1 El trabajo en transferencia en el dispositivo Tentativas Clínicas.....	113
4.3.2 El abordaje de la angustia en el dispositivo.....	119
Síntesis de la categoría.....	129
4.4 Efectos en la práctica socioeducativa.....	130

4.4.1 El trabajo con el encuadre y sus efectos en la práctica.....	130
4.4.2 El trabajo con la transferencia y sus efectos en la práctica.....	132
Síntesis de la categoría.....	146
5. Consideraciones finales.....	148
Referencias Bibliográficas.....	154

0. Introducción

El tema de esta tesis está centrado en el campo de intersección entre el pensamiento clínico y las prácticas socioeducativas, desarrollado principalmente desde un marco teórico psicoanalítico. Circula por el territorio¹ de las infancias y de la pobreza, conformado por el amplio espectro de proyectos, programas, organizaciones e instituciones que como política pública, el Estado y la sociedad destinan para la protección de niños² y adolescentes (Rodríguez, 2022, p. 33). El objetivo principal de la investigación es explorar los efectos de un dispositivo denominado *Tentativas Clínicas*, cuya relevancia radica en su estrecha vinculación con el pensamiento clínico y las prácticas socioeducativas. Este dispositivo fue llevado a cabo entre los años 2018 y 2020 en el marco de proyectos socioeducativos del programa Infancia, Adolescencia y Juventud de la ONG *El Abrojo*. El proceso de investigación de esta tesis se realizó durante los años 2023 y 2024 en el marco de la Maestría en Psicología Clínica, dictada por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

El Abrojo, es “[...] una Organización no gubernamental sin fines de lucro, orientada al desarrollo de procesos de autonomía creciente y transformaciones creativas en la sociedad.” (El Abrojo, s.f.c). Nació en el año 1988 como un intento de crear una organización independiente, con personas de diversas procedencias pero con un fin en común: generar acciones sociales transformadoras. Quienes participaron en los orígenes

¹ Término utilizado por Rodríguez (2015) en su Tesis doctoral: *Que te fugás, te fugás. Las fugas: un analizador de las instituciones de protección a la infancia en Uruguay*. Se comprende aquí el territorio como un área de conocimiento que mantiene su relevancia para la exploración y el estudio y que al ser un constructo colectivo, convoca, produce interés y genera afectación.

² Dado que el discurso opera como un dispositivo productor de efectos de realidad y que tanto el sexo como el género son construcciones culturales atravesadas por relaciones de poder, el uso exclusivo del masculino genérico para referirse a educadoras/es, niñas/es/os y adolescentes reproduce un lenguaje que invisibiliza otras identidades. Reconociendo que no se resuelve esta problemática, en esta tesis se ha optado por alternar de manera equitativa los géneros gramaticales masculino y femenino para referirse a las educadoras/es, así como a las niñas y adolescencias en su diversidad. Por lo tanto, en distintos momentos se utilizarán expresiones como “las educadoras” o “los educadores”, así como “las niñas y adolescentes” o “los niños y adolescentes”.

fueron jóvenes militantes de diversas organizaciones políticas como el “Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros”, el “Espacio Anarquista”, el “Movimiento por la tierra” o centros como la Asociación Cristiana de Jóvenes, entre otras (Caetano, 2013). Es una de las instituciones que hoy en día se encarga de dar respuesta a las políticas públicas de protección a las infancias y adolescencias en convenio con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (organismo rector en materia de políticas de infancia y adolescencia en Uruguay). El programa Infancia, Adolescencia y Juventud, es uno de los cuatro programas que conforma *El Abrojo* y “[...] tiene como objetivo promover la inclusión social de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y garantizar el ejercicio pleno de sus derechos humanos” (El Abrojo, s.f.b). En los proyectos socioeducativos se trabaja con infancias y adolescencias pertenecientes a los sectores económicamente más pobres de la sociedad uruguaya.

Las *Tentativas Clínicas* configuraron un espacio clínico grupal de encuentro y pensamiento, de periodicidad mensual, dedicado a reflexionar sobre la experiencia de la práctica socioeducativa. El dispositivo fue propuesto por Carmen Rodríguez y coordinado conjuntamente por Carmen Rodríguez y Ana Hounie³. Fue un espacio transversal que reunió a personas de distintas disciplinas, provenientes de campos como la educación social, psicología, trabajo social, magisterio, entre otras, que trabajaban en diferentes proyectos socioeducativos del *Programa Infancia, Adolescencia y Juventud* de *El Abrojo*. En dicha institución se denominaba "educadores/as" a quienes participaban, por lo que, en adelante, se utilizará este término.

Fruto de la experiencia del dispositivo, en el año 2021, varios de los participantes presentaron un libro titulado *Ficciones Verdaderas. Prácticas socioeducativas con niños, niñas y adolescentes a la intemperie de lo social* (Rodríguez et al. 2021), una obra de

³ Carmen Rodríguez es Doctora en Educación por la Universidad de Entre Ríos de Argentina, Licenciada en Psicología (Udelar) y Socioanalista. Ana Hounie es Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, España (programa de Doctorado de la Facultad de Filosofía. Línea de Investigación en Psicoanálisis); Fue Prof. Titular del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, Universidad de la República.

escritura creativa inspirada en la experiencia. Este libro, junto con las entrevistas realizadas, fue utilizado como insumo clave en el proceso de investigación y análisis del dispositivo.

Respecto al tema que convoca a esta tesis, diversas investigaciones (Frigerio, 2005; Bustelo, 2007; Silva Balerio, 2016) han señalado que el campo de las políticas públicas de protección a las infancias y adolescencias es un campo de gran complejidad, marcado por la disputa de paradigmas y la persistencia de prácticas abusivas y negligentes que tienden a normalizar y patologizar a aquellos sujetos que se pretende proteger (Rodríguez, 2015). Cuando ciertos discursos capitalistas colonizan los sentidos de las prácticas institucionales introduciendo significantes como eficiencia, inmediatez, protocolo, entre otros, las prácticas se vuelven rígidas, protocolizadas y no dan lugar ni tiempo para encontrarse con la singularidad del otro/a, para escuchar su malestar o su palabra. Esto, a su vez, compromete la construcción del lazo social, y produce y reproduce efectos de segregación o exclusión (Sánchez Alber, 2019).

A raíz de estos conocimientos y de mi experiencia⁴ en la práctica profesional en proyectos socioeducativos surge el interés en indagar en torno a formas de trabajo que desafíen lógicas mercantiles y paradigmas patologizantes y que, al mismo tiempo, reflexionen desde nuevos enfoques sobre los oficios del lazo (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2019). Ahondar sobre prácticas que sean subjetivantes y no segregativas (luale, 2019), es decir, prácticas que reconozcan al otro/a en su singularidad y construyan de forma artesanal los modos que el sujeto precise para poder expresarse y sentirse alojado.

En particular, los objetivos de esta tesis surgen del interés que me generó conocer el dispositivo *Tentativas Clínicas* y entenderlo como caso debido a sus cualidades rupturistas: generar afectación, producir novedad, transformar lo homogéneo y al surgir de alguna manera del “lugar de lo no sabido pero deseado” (Hounie, 2012, p.365). Reflexionar acerca del dispositivo significó interrogarme sobre cómo se articula lo clínico con lo interdisciplinario

⁴ Será utilizada en la redacción la primera persona del singular cuando se haga referencia a temas vinculados a la implicación de quien investiga y cuando se haga referencia a elementos propios del trabajo de campo.

y lo socioeducativo, cuáles son los aportes que el pensamiento clínico puede generar en la práctica socioeducativa y qué efectos pueden producirse en ella al trabajar en un dispositivo clínico como el de *Tentativas Clínicas*.

La tesis se encuentra dividida en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el tema de investigación, su fundamentación y pertinencia, los antecedentes teóricos, la implicación de quien investiga y los objetivos. En el capítulo dos, se desarrolla el marco teórico desde el cual se tomó posición para abordar y llevar adelante la investigación. En el capítulo tres se presenta el diseño metodológico, los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados. A su vez se plantean las principales categorías y sus respectivas subcategorías construidas a partir del material recabado en articulación con los objetivos y preguntas de investigación. En el cuarto capítulo, se procede a trabajar en el análisis y la discusión del material a partir del desarrollo de las categorías y subcategorías. Por último, se presentan las consideraciones finales, retomando las preguntas fundamentales de esta tesis y revisando las reflexiones y hallazgos encontrados. Asimismo, se mantienen preguntas abiertas con el propósito de seguir fomentando la reflexión en futuras discusiones e investigaciones.

1. Puntos de Partida

1.1 Fundamentación y antecedentes

El problema que convoca a la presente investigación, surge de la complejidad que implica el trabajo con las infancias y adolescencias dentro de las políticas públicas de protección desarrolladas en Uruguay. Son múltiples los atravesamientos, intereses y posicionamientos que componen y producen a las prácticas que se llevan adelante en las instituciones de protección, por lo que pueden volverse espacios de desconcierto y frustración (Frigerio, 2005). Rodríguez (2015) al reflexionar sobre estas prácticas, observando sus ensayos y errores, se pregunta acerca de si éstas políticas, debido al modo en que son concebidas y por cómo se llevan a cabo, no sedimentaron algo del orden de la imposibilidad contribuyendo y propiciando los circuitos de la desprotección.

Investigaciones como *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo* (Bustelo, 2007), *Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. Propuesta Educativa*. (Minnicelli y Zelmanovich, 2012), *Que te fugás, te fugás. Las fugas: un analizador de las instituciones de protección a la infancia en Uruguay* (Rodríguez, 2015), *Experiencia Narrativa: Adolescentes institucionalizados por protección* (Silva Balerio, 2016), que ponen el foco en las políticas públicas destinadas a las niñeces y adolescencias, explican que las mismas constituyen un campo fértil y en disputa, al encontrarse en el complejo entramado de problemáticas sociales, económicas y políticas. Algunas investigadoras⁵ alertan sobre la diversidad de problemas que surgen en las instituciones de protección a las infancias y adolescencias, tanto en nuestro país como en la región (Frigerio, 2005; Zelmanovich, 2013 y Rodríguez, 2015) entre otras). Es fundamental comprender los debates epocales en torno a dichas políticas, para reflexionar acerca de ellas y sobre los espacios y lugares que las niñeces y

⁵ Si bien hay investigadores e investigadoras se decide escribir aquí en femenino debido a que en este caso son mayoritariamente mujeres las autoras citadas.

adolescencias ocupan en cada momento histórico.

Las disputas que aparecen y las decisiones que se toman en torno a estos temas, son provocadas y sostenidas por conjuntos de disciplinas, institucionalidades, modos de análisis y dispositivos conceptuales que a su manera matizan y ocultan relaciones de dominación que configuran el acceso a la vida y su permanencia (Bustelo, 2007). Para reflexionar sobre esto último, el autor retoma el concepto foucaultiano de biopolítica, entendido como el conjunto de estrategias, prácticas y tecnologías políticas que tienen como fin el gobierno de la vida, para pensar una de las formas en las que se pone en juego en relación a las infancias. Continúa explicando que se ubica a la infancia como un sujeto de inversión que responde a un balance costo-beneficio, como objeto de una compasión generalizada que redime culpas narcisistas, pero que al entrar en conflicto con la ley se enfrenta a todos los circuitos policiales de represión, disciplina y control. En estos casos el que primero era protegido ahora es responsable y quienes debían de proteger se vuelven cuna de “la desprotección más inhumana” (Buselo, 2007, p.44).

Algunas investigaciones regionales que continúan en la misma línea, dejan ver que son muchas las veces que en vez de cuidar y proteger, aquellas instituciones reproducen lógicas y prácticas vengativas y abusivas que defienden paradigmas que tienden a hegemonizar, patologizar y normalizar los cuerpos de las infancias y las adolescencias (Rodríguez, 2022). A partir de sus acciones y lógicas de burocratización, estas instituciones generan dinámicas de desculturización, arriesgando el porvenir de quienes protegen (Silva Balerio, 2016) y obstaculizando sus proyectos a futuro. Minnicelli (2004) a partir de sus estudios permite visibilizar la estrecha vinculación que existe entre los conceptos de minoridad y delincuencia, sus antecedentes históricos y presentes que se reactualizan constantemente, como se profundizará a continuación.

Desde una perspectiva histórica y jurídica, se observa que Uruguay hasta 1990 respondió al “paradigma tutelar”. Este paradigma, consistía en un abordaje asistencial, desde una

concepción de minoridad y criminalización de la pobreza, ya que diferenciaba por un lado al niño y adolescente como sujeto que accede a los derechos y como menor al objeto de la política pública (García Méndez, 1998). Como explican Blanco et al (2023) nombrar a ciertas infancias y adolescencias y no a otras, desde el término minoridad, no les es inocuo y dispone las “diferentes y desiguales estrategias de los poderes del Estado en niñeces y minoridades” (p. 11). Incluso el proceso de minorización implica determinadas prácticas en el cuerpo y la palabra que marcan la subjetividad de estas niñas y adolescentes. La protección de éstos últimos, reconocidos como “menores”, quedó históricamente asociada al control social y punitivo, debido a que usualmente se consideraba al menor como sujeto en conflicto con la ley (Morás, 1992). A su vez, tradicionalmente se ha concebido a la protección de las infancias y adolescencias desde una perspectiva dual, en donde conviven la compasión y la represión (Erosa e Iglesias, s.f). Blanco et al. (2023) explican que si la niñez es esa “infancia filiada a dentro del matrimonio y pasible de ser alfabetizada en la escuela” (p.34), la minoridad es esa otra infancia nacida “en sectores históricamente excluidos, con filiaciones que exceden al contrato conyugal” (p. 34), en familias cuya capacidad de cuidado está puesta en permanente duda. Es importante conocer estos aportes, para entender que desde estos enfoques se pensaban y se hacían las políticas públicas, así como se concebía a la infancia y adolescencia no sólo en Uruguay, sino también en la región, hasta entrada la década de los 80. Es recién cuando Uruguay se adhiere a la Convención de Derechos del Niño (1990) que comienza a regir el “paradigma integral” que comprende a todos los niños y adolescentes como sujetos de derecho, y al Estado como principal garante de los mismos.

Sin embargo, esto no soluciona el problema; hay un amplio consenso entre investigadores acerca de que estos conflictos son actuales y estas formas de concebir a las infancias se repiten en los temas de la agenda pública. Se puede observar que los efectos discursivos de los viejos paradigmas continúan operando hoy en día en el orden de lo impensado (Rodríguez, 2022), afectando las prácticas cotidianas de profesionales, técnicas/os y

educadoras/es. Se ha demostrado que coexisten múltiples entrecruzamientos y tensiones compuestas por distintas posturas políticas, ideológicas, culturales que disputan las hegemonías y que afectan directamente a los procesos de subjetivación de niñas y adolescentes (Lenta, 2016). Por esto mismo, continúan reproduciéndose prácticas de minorización (Frigerio 2008), que anulan la inscripción de los sujetos en el tejido social y “ofrecen a las vidas no el trabajo estructurante de la institucionalización, sino la institucionalización de las vidas dañadas.” (p.21).

En la actualidad existe un incremento de la desigualdad y fragmentación social producida por los efectos del modelo neoliberal (Harvey, 2005) que comprometen lo económico, lo social, cultural y vincular. Esto a su vez produce un aumento de poblaciones desafiadas (Castel, 1997). Según la economista Vigorito (2024) en los últimos años se ha consolidado un clima de menor solidaridad y menor cohesión social en Uruguay, lo que dificulta la implementación de políticas redistributivas. Esto sucede debido a tendencias que consideran a la pobreza como un problema o responsabilidad individual. Dichas circunstancias generan nuevas formas de daño, no solamente materiales sino también subjetivas que afectan directamente a las infancias (Bayón y Saraví, 2019).

A raíz de esto, varios investigadores han puesto su interés en la búsqueda de alternativas y han dado visibilidad a la necesidad de que exista un entramado social y cultural que haga de referencia, construya y sostenga una matriz simbólica y deseante para habilitar el desarrollo pleno de la infancia y adolescencia (Klein, 2006 y Espert, J. Iuale, L., Wanzek, L., 2019). Un marco de referencia que sostenga la angustia en los procesos de cambio y crecimiento, que habilite el disfrute, que proteja y abrace lo nuevo, que sujete el lazo social. De lo contrario las infancias y adolescencias pueden quedar expuestas a estados de desamparo simbólico, encontrando dificultades en sus posibilidades de inscripción subjetiva (Minnicelli y Zelmanovich, 2012). Se puede observar que cuando las injusticias sociales, provocadas en contextos de pobreza urbana persistente, dañan la vida de niñas y adolescentes, el daño psíquico y el daño social forman parte del mismo entramado sin

posibilidad de diferenciarse (Rodríguez, 2015). En esta misma línea, investigaciones sobre las prácticas socioeducativas de las políticas públicas en los sectores más pobres de la sociedad uruguaya, alertan acerca de la falta de tratamientos que incorporen la dimensión simbólica, que sostengan la escucha y que “puedan actuar en ese espacio donde el sujeto se juega su suerte entre la institución y la ley, la familia y el afecto, las normas y los lazos sociales” (Filardo y Merklen, 2019, p. 234).

Magallán (2019) advierte sobre el peligro de caer en tendencias universales a la hora de acompañar experiencias de vida singulares. Pensar, entender y trabajar con las infancias desde el discurso del amo, entendido este último como el discurso imperante, homogeneizador de una época que somete tanto a las infancias como a quienes trabajan con ellas, produce efectos perturbadores tanto sobre el niño/a a quién anula en su particularidad y borra sus diferencias, como a quien lo acompaña despertando sensaciones de impotencia y angustia. La autora propone prestar atención y desafiar aquellos discursos que no contemplen la trama singular de cada sujeto y cada vínculo humano. Siguiendo esta línea de pensamiento, Zelmanovich y Scotti (2018) escriben acerca de la importancia del análisis transferencial en las escenas cotidianas del trabajo realizado por docentes y profesionales dentro del ámbito educativo, en particular la Escuela Media Argentina, para indagar sobre la potencia transformadora que el análisis de las mismas puede ofrecer en pos de la construcción de alternativas críticas al paradigma tutelar. Se comprende que tener en cuenta los aspectos transferenciales, estudiar las afectaciones que se producen en el vínculo, sostener una posición de escucha que tome los aspectos inconscientes como conformadores de la subjetividad, configura lo que varios autores describen como perspectiva clínica en sentido amplio, noción fundamental para esta tesis, que será retomada más adelante con mayor profundidad.

En consonancia con Broide y Estivalet (2018) se hace imprescindible habilitar la construcción de narrativas ante el desamparo, la violencia y la desesperación para que cada niño/a y adolescente encuentre en ellas, también, sus propias “respuestas” y herramientas

que hagan frente a las ofertas morales discursivas del mundo adulto, tutelar y estatal. A su vez, se comparte con Rodríguez (2022), la importancia de investigar en el campo de las prácticas de protección, lo que se hace, cómo se hace, a través de qué enfoques y cuales son sus efectos. Acordamos también, en la necesidad de

[...] sumar mucha más investigación, en un terreno, donde la invisibilización y la despreocupación por el saber no vienen más que a reforzar los complejos mecanismos sociales que configuran la exclusión y la desprotección. ¿No es acaso funcional al mantenimiento de los circuitos de desprotección, la despreocupación por el saber, por el querer saber, por el buscar saber? (Rodríguez, 2015, p. 22).

1.2 Sobre mi implicación

Es fundamental realizar un apartado acerca de la implicación de quien investiga debido a que es imprescindible a la hora de investigar poder captar-nos como investigadoras, preguntarnos qué nos mueve a investigar (Ibáñez, 2001), sabiendo que somos sujetos implicadas/os, en tanto somos sujetos de un contexto social, histórico y político (Lourau, 1970) a partir del cual pensamos, hablamos y a su vez a partir del cual somos habladas y pensadas. En palabras de Acevedo (2002): “Estar implicado es admitir finalmente que soy objetivado por lo que pretendo objetivar: fenómenos, acontecimientos, grupos, ideas, etc.” (s.p). A su vez, debido a la cercanía de mi recorrido profesional con el proyecto de *Tentativas Clínicas*, tema central de la investigación.

Siguiendo a Ardoino (1997) encontramos al menos dos tipos de implicación. La implicación libidinal y la implicación social o institucional. La primera tiene que ver con la estructura psicológica, racional e inconsciente de cada persona. La misma determina la forma de observar el mundo, las relaciones, los comportamientos y la singular manera en la que se ejerce la práctica. La segunda tiene que ver con los determinantes culturales y la clase social de origen.

Con el fin de indagar e incorporar cuestiones de mi implicación en este proceso de investigación, entiendo que es necesario realizar una reflexión en primera persona sobre algunos hechos y elementos que componen y permean mi subjetividad y que se vinculan con los temas de interés que componen a la presente tesis. Me recibí de licenciada en Psicología en el año 2019 y a finales de ese año comencé a trabajar en un proyecto socioeducativo de la ONG *El Abrojo*. Desde los inicios de mi recorrido formativo me involucré en la militancia estudiantil y me vi afectada por los problemas de la desigualdad y la injusticia social. Cultivé en facultad una sensibilidad política, originada en mí fruto de

haber nacido en una familia de izquierda y politizada. Por lo tanto mi elección laboral tuvo que ver con mis intereses políticos, que en mayor o menor medida coincidían con la perspectiva ética y política que sostiene la institución *El Abrojo*.

Debido a la especificidad de mi disciplina, en *El Abrojo* me invitaron a participar en un espacio ya constituido y en funcionamiento llamado *Tentativas Clínicas*. Aunque no formé parte de todo el proceso y llegué a participar en los últimos encuentros que se realizaron, pude observar desde un lugar privilegiado el funcionamiento de dicho espacio. La experiencia me conmovió y generó inquietud en mí: en este dispositivo encontraba que mis intereses sobre lo clínico y lo socioeducativo lograban generar un campo fértil, capaz de generar transformación y ahondar en posibles respuestas a preguntas insistentes.

Observaba que algo de mi especificidad o mi interés (la psicología, la clínica) podían aportar al campo de las prácticas socioeducativas, desde una metodología interesante y novedosa para mi experiencia. Además era un espacio donde se compartía el dolor de trabajar con los desbordes de la injusticia, mientras se pensaba la práctica desde un posicionamiento ético, un compromiso social y educativo. Pude observar que el interés y conmoción personal era también un interés y una conmoción colectiva, factor que enriqueció mi deseo de investigar.

Sumado a esto, el trabajo cotidiano con infancias y adolescencias que se encuentran a la intemperie de lo social (Rodríguez, 2022), la acumulación de historias injustas, dolorosas, insoportables, provocó la necesidad de buscar movimientos, nuevas explicaciones y referencias teóricas para pensar. Rodríguez (2022) hace hincapié en los grandes desconciertos teóricos y metodológicos que surgen entre quienes realizan experiencias de trabajo cotidiano en las instituciones de protección. Algo de “la imposibilidad” (p.35) aparece como sedimentado en la estructura misma de dichas políticas, constituidas en el orden mismo de la exclusión. Preguntas acerca de las tensiones, contradicciones que existen en las formas de relacionarse, que las sociedades instituyen, con las nuevas generaciones (Frigerio, 2022) cargadas de responsabilidad y muchas veces causantes de grandes daños.

Percia (2010) se pregunta “[...] cómo es posible un mundo con tanto sufrimiento innecesario.” (p. 8) y trabaja la noción de inconformidad. La entiende como una forma de acción, una búsqueda y una posición crítica ante el mundo y nosotras mismas, ante los automatismos y conformismos. Esta posición tomó sentido y comenzó a germinar el interés de articular la experiencia de la práctica profesional socioeducativa con la investigación, para poder llevar adelante algunas interrogantes. Surge así la investigación, como línea de fuga y de movimiento (volviendo a la institución donde generé mis primeros compromisos sociales y políticos) y sabiendo que ante tantas afecciones mortificantes: “Investigar (...) es una de las diversas prácticas que están a nuestro alcance para experimentar con alguna intensidad el placer de vivir, el placer de sentirnos vivos.” (Ibáñez, 2001, p. 36).

Como fue mencionado, las particularidades del dispositivo elegido como campo de investigación (Maceiras y Bachino, 2008) requieren de un análisis riguroso de la implicación de quien investiga. Será necesario tener presente mi cercanía y afecto por el dispositivo y lograr desarrollar una capacidad reflexiva sosteniendo una actitud crítica, una posición de permanente replanteo de mis creencias y una perspectiva amplia (Bohannon, 1996). Incluir las estrategias de la Problematización Recursiva (Fernández, 2007) como lo son superar criterios de lectura que se sostengan en traducciones interpretativas de los materiales y en inmediatas atribuciones de sentido, para producir un análisis que se encuentre “más allá de lo manifiesto-argumental” (p. 23), que interroge, problematice hasta lo que parece más obvio.

Como escribe Zelmanovich (2023), los profesionales que investigan sobre psicoanálisis y prácticas socioeducativas, investigan sus propias escenas de malestar a partir de su propia implicación subjetiva mientras buscan “(...) ubicar los pliegues en los que confluyen de manera anudada cuestiones relativas a tres dimensiones: la subjetiva, la institucional-educativa y la sociohistórica.” (p. 23).

Encontrar en la práctica profesional escenas de tanta injusticia, despertó el interés en buscar formas en las que el pensamiento clínico puede aportar a las prácticas socioeducativas, a partir de un dispositivo que entiendo puede dar luz a las formas del hacer. Entendiendo que es necesario producir saber acerca de lo que se hace y sus efectos, mientras se contribuye a desarmar los sedimentos de la imposibilidad insistente en los modos de concebir y llevar a cabo las políticas de infancia, muchas veces reproductora de violencia y exclusión (Rodríguez, 2022).

1.3 Preguntas de Investigación y Objetivos

1.3.1 Preguntas de investigación

1. ¿Cómo fue el funcionamiento del dispositivo *Tentativas Clínicas*?
2. ¿Cómo se puso a trabajar el pensamiento clínico en el dispositivo *Tentativas Clínicas*?
3. ¿De qué manera la transferencia operó y cuáles fueron sus efectos en el desarrollo del dispositivo *Tentativas Clínicas*?
4. ¿De qué manera el dispositivo *Tentativas Clínicas* contribuye al campo de intersección entre psicoanálisis y las prácticas socioeducativas?

1.3.2 Objetivos

a) Objetivo general

Explorar los efectos del dispositivo *Tentativas Clínicas*.

b) Objetivos específicos

-Describir y analizar el dispositivo *Tentativas Clínicas* llevado a cabo en los proyectos socioeducativos de la ONG *El Abrojo*.

- Identificar nociones clave del pensamiento clínico en el dispositivo *Tentativas Clínicas*.

-Identificar los efectos transferenciales que se configuraron en el dispositivo *Tentativas Clínicas*.

2. Marco Teórico

En este capítulo se pretende ofrecer al lector una guía teórica que advierta y explique cuál es la posición epistémica que se elige tomar al momento de realizar la presente investigación y escribir esta tesis. Un marco teórico, explica Etcheverry (2014), consiste en definir una serie de bordes, que compuestos por un conjunto de nociones y conceptos, ofician de soporte a las ideas que se desarrollan.

Interesa a su vez tomar la noción de caja de herramientas para entender cuál es el propósito en la construcción de este marco teórico. Como explica Deleuze (1992) en su conversación con Foucault (1992), las teorías tienen que servir, funcionar en pos del pensamiento. Parafraseando las ideas de Proust, Deleuze explica que las teorías deben ser utilizadas como lentes, que junto con otros lentes sirven y multiplican las formas de ver, mirar y pensar. Por lo tanto, el fin de la teoría es ser instrumento, habilitando, dando lugar, siendo puntapié para la proliferación de nuevas ideas y reflexiones. En base a esto, la elección de autores y teorías que conforman la presente caja de herramientas no está dada por la condición de verdad que puedan ofrecer, ni en base a las disputas que las atraviesan, sino por su capacidad de otorgar herramientas que sean útiles para generar pensamiento sobre los temas que interesan indagar.

La presente investigación aborda una zona de frontera entre lo socioeducativo, el psicoanálisis y el pensamiento clínico. Se entiende como zona de frontera, esos lugares propicios para estudiar procesos singulares debido a su cercanía con las porosidades, los conflictos y el contacto entre grupos sociales (en este caso nociones, campos, conceptos) que pertenecen a distintos lugares, espacios físicos o simbólicos (Segato, 1999). Estos espacios fronterizos se juegan en los bordes de diversas disciplinas, donde se integran y articulan sus desarrollos con el propósito de contribuir y colaborar en la construcción de pensamiento y saber.

Escolar y Besse (2011) proponen que trabajar desde una epistemología fronteriza supone dejar de lado la idea de razón disciplinar como fundamento último, para interesarse por las intersecciones, las contradicciones y las confrontaciones que componen a los distintos saberes. Implica, a su vez, generar un movimiento que facilite el “pensar en situación” (p.15), idea que puede vincularse con la noción de caja de herramientas, entendiendo que se utilizan los aportes de distintos campos de saber a medida que surgen ideas, problemas, preguntas o situaciones que requieren nuevos enfoques para ser pensados. Además, los autores proponen la idea de fronterizo como sinónimo de “descompletamiento” (p. 15). Esto tiene que ver con dejar atrás la ilusión de encontrar una razón operante, para no abandonar el trabajo “de pensar la singularidad de cada práctica de investigación.” (p. 16).

En esta tesis específicamente se abordan puntos de intersección entre el pensamiento clínico y el campo de las prácticas socioeducativas desarrolladas en el marco de las políticas públicas de protección a las infancias y adolescencias en el Uruguay. Se toma al psicoanálisis como operador de lectura y se priorizan ciertos enfoques dentro de dicha teoría. Asimismo, se establece un diálogo y una articulación teórica con enfoques provenientes de diversos campos del conocimiento, como el área de la educación no formal interdisciplinaria, concebida desde el paradigma de la complejidad de Morin, lo que implica abordarla desde esta perspectiva (Torres, 1995).

Green (2002), a su vez, comprende que el pensamiento complejo moriniano también es fundamental para reflexionar desde un pensamiento clínico y Urribarri (2012) destaca que los principales aportes de esta perspectiva tienen que ver con la complejidad dialógica, la recursividad y el punto de vista hologramático. A grandes rasgos la complejidad dialógica entiende que “(...) la relación es más importante que los términos que ella reúne” (p. 159) por lo tanto permite incorporar saberes multidisciplinarios sin generar reduccionismos. La recursividad, por su parte, ayuda a comprender que las causas y los efectos no tienen una correspondencia lineal, por lo tanto una causa puede devenir efecto y viceversa. El punto de vista hologramático, explica que el todo es más que la suma de las partes y está

potencialmente en cada una de ellas. Estas tres nociones amplían el campo de percepción y entendimiento, favoreciendo la integración del pensamiento al vincular diferentes saberes y complejizar sus entramados, orígenes, perspectivas y lógicas. Para indagar sobre un contexto en el cuál ocurren determinados acontecimientos y particulares atravesamientos entre seres humanos, como es el caso de esta investigación, es fundamental mantener una mirada y un pensamiento crítico, articulador e integrador.

A partir de estos aportes se puede incorporar al análisis de esta tesis la heterogeneidad y diversidad de los procesos inconscientes y transferenciales, así como tener en cuenta la multiplicidad de implicaciones institucionales, políticas y sociales, junto con las distintas disputas que configuran y atraviesan los programas, proyectos y prácticas socioeducativas. Habilita a su vez a integrar y dar visibilidad a los gestos menores, muchas veces invisibles, y a aquello que no se dice pero que genera efectos.

Hornstein (2018) entiende que es necesario defender la complejidad del pensamiento y que su prolongación deviene en acción compleja. La misma debe incluir iniciativa, invención, arte y devenir estrategia, entendida esta última no como algo estático o fijo sino como abierta a posibles cambios o aperturas. Arriesgarse a una forma de pensamiento que se desentiende de encontrar una verdad totalizante y homogénea, pero que busca perderse, desconocerse en lo conocido y habilitar la emergencia de conexiones inesperadas (Fernández, 2007).

Debido a las características de la elección metodológica, presentadas más adelante, esta caja de herramientas que oficia como sostén teórico fue construida en permanente articulación con el proceso de indagación, búsqueda y análisis de datos. Como explica Sautu (2009), en la investigación cualitativa y sobre todo aquella cuyo fin es construir categorías analíticas es “a medida que se recogen los datos [...] se elaboran conceptos y proposiciones teóricas nuevas.” (p. 158). De acuerdo a esto, las elecciones teóricas que se presentan en este capítulo están estrechamente vinculadas con las categorías de análisis, ofreciéndose como sostén y borde, como marco de referencia para la reflexión.

A continuación, se abordarán los distintos ejes teóricos. Para situar la experiencia explorada en esta tesis, concebida como un dispositivo denominado *Tentativas Clínicas*, se comenzará presentando la noción de dispositivo y articulando el término 'Tentativas' con la filosofía del pensador Deligny (2015). Luego, se expondrán algunos posicionamientos teóricos psicoanalíticos y se precisará lo que aquí se entiende por pensamiento clínico, incorporando los aportes de las nociones de encuadre y escucha. Además, se tratará la noción de caso y diversas aproximaciones a la noción de transferencia. En un tercer momento, se abordará el campo de lo educativo (Freire, 2005) y lo socioeducativo incorporando la especificidad de “los oficios del lazo” (Frigerio 2017).

2.1 Situar la experiencia de investigación

2.1.1 ¿Por qué un dispositivo?

Como se ha podido observar, en esta tesis se utiliza de manera no azarosa el término dispositivo para nombrar las *Tentativas Clínicas*. Por lo tanto corresponde realizar un apartado en el cual se desarrolle dicho concepto. Como explica Deleuze (1990) a partir del pensamiento de Foucault, un dispositivo es un conjunto multilineal que se compone por líneas de diferente naturaleza, que toman direcciones diversas, que se encuentran y se alejan, formando procesos en desequilibrio. Sin embargo estas líneas no sólo componen dicho dispositivo sino que lo atraviesan y lo arrastran en múltiples direcciones. Descubrir, conocer, descifrar las líneas de un dispositivo supone en cada caso “[...] levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama “el trabajo en el terreno” (Deleuze, 1990, p. 155).

Las dos primeras dimensiones de un dispositivo mencionadas por el autor son las curvas de visibilidad y las curvas de enunciación. Se pueden entender como máquinas para hacer ver y máquinas para hacer hablar. Cada dispositivo tiene su forma de dar luz, siendo particular la manera en que la misma cae, se difunde, se esfuma y distribuye lo visible y lo invisible. Las líneas de fuerza, que aparecen en tercer lugar, comunican las líneas anteriores, pasando por todos los lugares de un dispositivo en diferentes direcciones y tomando diversas formas en sus recorridos (curvas, líneas, flechas, etc.). En palabras de Tommasino (2017) un dispositivo es una forma de “ver/enunciar/hacer, un encuadre que posibilita crear, y un analizador de la realidad” (p.45).

Por las características de los dispositivos recientemente mencionados, Deleuze (1990) explica que de la filosofía de los mismos se desprenden dos importantes consecuencias.

Una de ellas es el rechazo de los universales debido a su condición de no ser capaz de explicar nada:

Lo uno, el todo, lo verdadero, el objeto, el sujeto no son universales, sino que son procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación, procesos inmanentes a un determinado dispositivo. Y cada dispositivo es también una multiplicidad en la que operan esos procesos en marcha, distintos de aquellos procesos que operan en otro dispositivo. (p. 158).

La segunda consecuencia que encuentra el autor es el acercamiento y el interés por aprehender lo nuevo en lugar de lo eterno. Lo nuevo sería la capacidad singular de creación de cada dispositivo, dada su condición de mutabilidad, transformación, ruptura, devenir otro. “[...] Lo actual no es que somos sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución (p.159). Esto se produce debido a la capacidad de trazabilidad de las líneas de subjetivación, cuando logran generar fugas.

Una línea de subjetivación refiere a la producción de subjetividad en un dispositivo. En sí mismo no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas, es decir que se produce en el accionar colectivo de prácticas. (Fernández, 2007, p. 114)

Para entender esto último se pueden incorporar los aportes de García Fanlo (2011), quien explica que un dispositivo no es sinónimo de máquina por lo tanto no es un objeto que va a generar o producir siempre lo mismo. Por el contrario, un dispositivo va a estar en permanente reconfiguración, generando así distintos tipos de subjetividad en cada momento histórico.

Retomando la propuesta de considerar las *Tentativas Clínicas* desde una filosofía de los dispositivos, se hace hincapié en la importancia y relevancia de lo singular ante lo universal y lo nuevo sobre lo eterno. Interesa pensar las *Tentativas Clínicas* como una configuración grupal y singular compuesta de múltiples líneas diversas y heterogéneas en su textura, formas, sentidos y direcciones que se investigarán a partir de los relatos de quienes formaron parte de su andar. También se considera relevante indagar sobre su capacidad creativa, atendiendo a la novedad a partir de la manera particular que este dispositivo encuentra en las formas dar visibilidad y producir enunciación.

2.1.2 El origen de la tentativa: una filosofía gestual

Otra acción que permite situar la experiencia que se indaga consiste en reflexionar acerca del término *Tentativas*, término que da nombre al dispositivo en cuestión, y su vínculo con la filosofía de Deligny. En el diccionario, la palabra Tentativa refiere a: “Que sirve para tantear o probar algo.” y: “Acción con que se intenta, experimenta, prueba o tatea algo.” (Diccionario de la Real Academia, 2024). Deligny (2007) se muestra como un filósofo curioso que, a través de su escritura, revela una forma particular de pensamiento. Su modo de pensar implica un proceso dinámico que reconoce e integra las particularidades del contexto (social, económico, histórico, subjetivo), siendo marcado y permeado por lo singular de cada situación. Es un pensar en movimiento, entrelazado con la acción y la experiencia.

Deligny (2007) al escribir sobre sus prácticas como educador, le permite al lector experimentar sus vivencias, así como a acompañarlo en sus reflexiones, en sus intentos e insistencias por generar acciones que configuren cierta transformación. El autor insiste en que no hay fórmulas que puedan responder a los desafíos de las prácticas, sino que se trata de crear tentativas, articular gestos, que enlazados a un vínculo singular, puedan generar

movimientos. En la filosofía gestual de Deligny (2007) el término *Tentativas* encuentra un lugar protagónico en tanto permite comprender la condición errante y experimental de la práctica socioeducativa. Su forma de pensar se vincula con la tentativa, ya que conlleva el intento, la búsqueda y el experimento.

Korinfeld (2022) encuentra en la transmisión de Deligny una posición particular para administrar el ánimo, que se percibe frecuentemente desgastado por las dificultades, complicaciones y desafíos presentes en la cotidianidad de las prácticas educativas. Deligny se destaca por su insistencia y perseverancia por luchar contra lo instituido. Esto último se vincula con las ideas de Teles (2001) cuando refiere que pensar, indagar e investigar “es no quedarse atado a la sucesión de hechos que nos aquejan, es pensar la historia como el cuerpo del devenir” (p. 14) y también captar aquellos elementos singulares que permiten ver transformaciones en las que “anida la posibilidad de ser distintos de como somos” (p. 15). Sin búsqueda de transformación e insistencia no hay tentativa. Como podrá ser observado, muchos de los desarrollos teóricos que se considerarán estarán estrechamente relacionados con la filosofía de este autor.

2.2 Un posicionamiento psicoanalítico

2.2.1 Primeros acuerdos

Uno de los acuerdos que se establece con el psicoanálisis en esta tesis, en base a los desarrollos freudianos, tiene que ver con la idea de que no hay dolor psíquico que sea “individual” debido a que el mismo está profundamente entrelazado al contexto social, cultural y relacional del sujeto (Freud, 1976g) y a su vez, dicho dolor se expresará en la relación transferencial que funcionará como sostén del tratamiento (Freud, 1976c).

Se comprende que cada encuentro educativo, recreativo, terapéutico o analítico, debe entenderse y pensarse como una configuración singular, que involucra a personas e instituciones que hacen que lo que allí suceda sea único e irrepetible (Hounie, 2012). Esta perspectiva se diferencia de ciertas lógicas y discursos hegemónicos que tienden a definir criterios, categorías, pretendiendo universalizar, anulando las diferencias que componen a los encuentros y a los sujetos (Magallán, 2019). Como se explicó en el primer capítulo, es común que las prácticas que no reconocen las singularidades propicien modos de vinculación reproductores de una violencia ya generalizada por la exclusión (Silva Balerio, 2016). Por ejemplo, repitiendo dinámicas similares a ciertas prácticas estatales que burocratizan los encuentros y reducen a las personas a indicadores estadísticos.

Con el fin de aportar a la construcción de miradas alternativas y singularizantes se entiende que “cada sujeto es un sistema abierto autorganizador porque lo autorganizan encuentros, vínculos, traumas, realidad, duelos.” (Hornstein, 2018, p. 113). Por lo tanto, se constituye en un lazo conformado no sólo por un amparo material sino también simbólico, otorgado por quienes representan al Otro⁶ social e institucional. Esta idea supone comprender que

⁶ La autora se basa en los desarrollos de Lacan (2004) al utilizar el término Otro con mayúscula. Zelmanovich (2003) en uno de sus textos explica “El uso de la mayúscula para nombrar al Otro intenta dar cuenta del peso significativo que tiene para el niño la palabra del adulto de quien depende.” (s.p). En otro texto refiere al Otro como “Se funda en el papel que tiene el Otro de la cultura para la constitución de un sujeto, encarnado en esos pequeños otros que lo asumen y son quienes lo reciben, cuyo núcleo se encuentra en su interior, siendo a su vez exterior al mismo”. (Zelmanovich, 2023, p.23).

“Afrontar los aspectos estructurales y contingentes del malestar en cada escena tiene un papel relevante para sostener por esa vía el deseo de saber y conocer que preserva la dignidad de cada sujeto.” (Zelmanovich, 2023, p. 24).

Para ello es importante la tarea de escuchar; Hounie (2012) explica que el encuentro clínico supone disponerse al encuentro con palabras, dejarlas aparecer para que narren, cuenten o inventen, porque sin ellas la pasión y el deseo dejan de existir. La autora explica que el psicoanálisis ofrece lugar para que se diga “lo roto, lo fuera del sentido, lo que pregunta, lo que repite, lo que golpea, lo que acaricia donde no debe, lo que llora cuando no puede” (p. 6). En este sentido se destaca la importancia de considerar a cada encuentro, a cada niña, adolescente y trabajador cómo producciones singulares del lazo social, que desde una escucha privilegiada pueda habilitar la transformación de lo instituido (Hounie, Rodríguez, 2021).

Otra concepción del psicoanálisis que interesa incorporar tiene que ver con lo que explica Zelmanovich (2023) acerca de las relaciones ineludibles que existen entre lo más íntimo de cada sujeto y aquello que es exterior al mismo. Se entiende el papel fundamental que tiene el Otro de la cultura en la constitución de un sujeto, quien internaliza esos pequeños otros que lo asumen y le dan lugar. Según la autora “Esta idea echa por tierra las aventuras psicologistas que atribuyen a las personas de manera individual los fenómenos que se producen en las instituciones y que suelen alimentar procesos estigmatizantes y segregativos.” (p.23). Por lo tanto, trabajar en un marco institucional, requiere de una lectura multidimensional, que no deje por fuera el papel del Otro íntimo y las posibles responsabilidades del orden social e institucional.

2.2.2 La construcción de un pensar clínico

Como se mencionó en la introducción, se comprende que el pensamiento clínico, desde una perspectiva epistemológica, es la forma psicoanalítica del pensamiento complejo (Green, 2002). Urribarri (2012) reflexiona sobre estas ideas y sostiene que la singularidad del pensamiento psicoanalítico radica en su estrecha relación con los procesos inconscientes a nivel intrapsíquico e intersubjetivo: “Afinidad en cuanto a sus contenidos heterogéneos y a sus diversas lógicas” (p. 157). El pensamiento clínico es el trabajo puesto en marcha en la relación del encuentro psicoanalítico.

Las reflexiones de Frigerio (2017) sobre el pensamiento clínico y las prácticas socioeducativas amplían y enriquecen dicha noción, ya que al integrar diversas perspectivas, se va configurando una zona de fronteras.

[...] recordar que los aportes de cierto psicoanálisis, de una cierta sociología, de un modo de trabajar las teorías del derecho, de una manera de ofrecer elementos de una cierta antropología, una manera extraterritorial de la filosofía, e incluso de una cierta pedagogía y específicamente una clínica de la relación al saber; conciernen un modo de investigar, unas nociones, en permanente movimiento que se expresan en un modo de tratar -escuchar, comprender, traducir, interpretar e intervenir. (p. 42).

La autora destaca la importancia de integrar saberes de distintos campos disciplinares para construir un pensamiento móvil, que pueda dar cuenta de la complejidad de las prácticas. Dichas complejidades surgen, por ejemplo, de la interacción entre los ámbitos jurídico, médico, social y económico, por lo tanto entiende que se vuelven fundamentales los elementos y acciones como la escucha, la comprensión, la traducción y la interpretación.

Muchas veces el trabajo consiste en traducir e interpretar siendo enlace entre distintos lenguajes como el de las infancias, las familias o los jueces.

A su vez, el diálogo que establece Rodríguez (2018) con una cita de Percia (2017) sobre el encuentro clínico, también contribuye al desglose de la noción amplia y compleja del pensamiento clínico:

No sólo en consultorios, salas de hospitales, gabinetes comunitarios, también en bares, plazas, esquinas: en el umbral de una puerta, en el marco de una ventana, en un pasillo estrecho. Cuando el deseo de hablar irrumpe, ese momento y ese lugar no equivale a cualquiera (p.60)

En su texto, Percia (2017) pone el acento en la importancia de que exista deseo en el encuentro, y explica que la coincidencia y la casualidad son necesarias para que surja lo clínico. Este deseo de estar, hablar y escuchar trasciende el lugar físico donde los participantes, que ocupan diferentes roles, se encuentran.

Korinfeld (2019) propone utilizar las herramientas que ofrece el psicoanálisis, para orientar una clínica que pueda andar por diversos territorios, espacios y tiempos, y que permita interrogarse y discutir los presupuestos de cada práctica y de cada dispositivo. El autor destaca la relevancia de pensar desde una perspectiva clínica que construya coordenadas, que pueda escuchar, hacer hablar y así conocer cuáles son los lugares y funciones que cada quién ocupa. Considera necesario reflexionar sobre la diversidad de posiciones y lugares que surgen en cada institución, ya que permitirá “tomar posición con respecto a las nuevas demandas y urgencias que plantean las transformaciones subjetivas en estos tiempos” (p. 20).

Asimismo, Korinfeld (2019) advierte sobre los riesgos y tensiones que la palabra 'clínica', debido a su cercanía terminológica con el ámbito de la medicina y la psicopatología, puede acarrear. El autor, apoyándose en los desarrollos de Ulloa (1995), defiende una sensibilidad clínica desmedicalizada, despatologizada que se embarca en una experiencia singular e intraducible generadora de efectos, ecos y reflejos no solo en lo singular sino también en lo colectivo. Propone una perspectiva clínica como:

[...] un modo de interrogar formas cristalizadas, dominantes de pensar y de actuar; busca atravesar un conjunto de presupuestos, una suerte de axiomas arraigados (modelo médico hegemónico y discurso médico; discurso de la pedagogía tradicional) transmitidos, transfundidos en las matrices de subjetivación, en la misma formación de la disciplina y del oficio [...]. (p.21)

Los distintos autores mencionados aportan a una concepción de pensamiento clínico que, enriquecida por distintas perspectivas, brinda herramientas para reflexionar sobre el campo de estudio. Se integran las nociones de enfoque, sensibilidad y posicionamiento clínico, que abarcan formas de desear (Percia, 2017), pensar, escuchar, interpretar y traducir (Frigerio, 2017) las escenas y acontecimientos singulares de cada encuentro.

2.2.3 El encuadre, noción continente

Resulta interesante reflexionar sobre la noción de encuadre, proveniente del campo psicoanalítico, para profundizar en la comprensión del pensamiento clínico. Algunas de sus aproximaciones se articulan con la idea de posición clínica y también con las características de un espacio o lugar dónde el encuentro clínico acontece.

Urribarri (2012) explica que el encuadre es mucho más que la situación material, es decir un espacio físico, un horario y una periodicidad particular. El encuadre es función constituyente del encuentro clínico. Es un espacio transicional entre la realidad social y la realidad psíquica, es lo que instituye y pone en escena al método analítico. Se produce por la comunicación entre quienes componen dicho espacio. A su vez, el autor acuerda con la idea de que es necesario un encuadre polisémico, que contemple una posición múltiple y variable, que juegue en el sentido teatral, musical y lúdico en función de los diversos escenarios que se puedan presentar en la singularidad del campo.

Para Viñar (2002) el encuadre es la actitud y disposición del analista, siendo esta última la que lo va a estructurar. Las reglas son funciones accesorias para generar un diálogo analítico. Aparece aquí la idea de encuadre interno que supone una posición particular que toma quien escucha, para que se configure un encuentro clínico. Como se observó previamente, Percia (2017) desafía dicha noción planteando como fundamental la cuestión del deseo por escuchar y estar ahí. Según el autor, el encuadre puede ser flexible, móvil, lo importante es la posición de quien escucha y la habilitación del otro a la hora de escucharlo como sujeto singular.

Según Rodríguez Nebot (1995) el encuadre es “una forma de organizar el pensamiento y la experiencia” (p.127). El autor (2004) defiende el pasaje a una clínica móvil. Con esta idea

desarrolla la importancia de actualizar la clínica a las problemáticas y complejidades actuales comprendiéndola como una clínica en desarrollo “en vías de posible inscripción en la medida que se adosa a problemáticas subjetivas y va pudiendo desarrollar micro espacios en las estructuras mentales que permitan el desarrollo de una reflexión o el desarrollo posible de una potenciación del devenir” (p. 36). La clínica móvil implica un modelo de pensamiento cartográfico en donde se va construyendo un territorio de existencia según las consideraciones que se hagan frente a los fenómenos de cada experiencia. El encuadre no queda exento de esta lógica, por lo que es necesario poder pensar sobre el mismo a partir de las características y particularidades de la situación en la que el clínico y quien consulta se encuentren.

Interesa incorporar los desarrollos de Arévalo Plá (2021) cuando propone la idea de estrategia para pensar sobre esta cuestión del encuadre. La idea de estrategia abre lugar a la posibilidad de operar en el momento, pensando en situación y pudiendo incorporar en la escena aquello que no puede ser previsto. Dentro de esta idea de estrategia, desarrollada por Morin (2001), aparece la palabra acción entendida como una decisión que, más allá del entendimiento, “da cuenta de las afecciones de lo que está en juego en la sesión analítica. Y es en ese sentido que cualquier estrategia hace consciente la apuesta (ninguna garantía), el riesgo y la incertidumbre.” (Arévalo Plá, p. 55). El autor entiende que el encuadre o la forma de configuración del encuentro será en construcción constante junto al otro y a partir de los acontecimientos.

Frigerio (2018) reflexiona sobre la noción de encuadre a partir de pensar las prácticas socioeducativas en los oficios del lazo y propone que el encuadre puede jugar a ser sinónimo de envoltorio y/o continente. Estas funciones aparentemente logran cobijar y proteger y son elementos fundamentales en lo que respecta a los oficios del lazo debido a las características de desamparo que suelen componer a dichas prácticas. Cuando la autora desarrolla la noción de continente, la vincula con un espacio y un tiempo. Explica que

se trata de un espacio psíquico y un tiempo de tramitación. Entiende este tiempo de tramitación como momento para pensar la existencia, disminuir la alienación y el sufrimiento, generar lugar y espacio para la toma de decisiones.

2.2.4 Sobre la escucha

En articulación con las ideas que se vienen desarrollando, se puede observar que el encuadre tiene bastante que ver con la actitud que el clínico construya en dicho encuentro. Por lo tanto, la posición de escucha, es decir desde dónde, cómo y qué escucha son factores que van a configurar y producir las particularidades de cada situación. Se considera pertinente incorporar algunos desarrollos sobre la noción de escucha de distintos psicoanalistas, que puedan dar sustento teórico a este marco de referencia y contribuir a ampliar la noción de pensamiento clínico.

Mannoni (1998) y Hornstein (2018) hacen acuerdo acerca de que la escucha no debe ser pre-juiciosa, es decir que quien escucha no da la razón ni tampoco la niega. Hornstein (2018) considera que la escucha se basa en una disponibilidad afectiva, que no implica quedarse callado sino en abrirse a la experiencia del otro, otro único y singular. Implica estar abierto a lo desconocido, comprender al otro en su alteridad, intentando conocer lo propio en cada sujeto. Mannoni (1998) considera que una escucha plena, es decir una sensibilidad receptora que permita oír diferentes niveles de sentido, logra que el discurso se transforme y encuentre nuevos sentidos a los oídos de quien habla. Según Green (2002) la escucha consiste en comprender el sentido manifiesto de lo que se dice, luego en imaginarizar el discurso, es decir incluir la dimensión imaginaria mientras se construye otro modo lo implícito de dicho discurso en la puesta en escena del entendimiento.

A partir de estos desarrollos, se observa la intención que comparten varios autores en construir una escucha que singularice al sujeto y a su vez que lo vuelva protagonista de la escena clínica. Por ejemplo, Dunker (2011), explica que quien escucha no se coloca como intérprete de un discurso sino que devuelve al hablante sus propias palabras para que éste pueda apropiárselas y reconocer en ellas su deseo. En este desplazamiento o movimiento

de palabras, el hablante puede lograr pensarse, preguntarse, reconocerse. Mannoni (1998) entiende que de esta forma el sujeto puede encontrar su lugar, y transformar su posición de objeto de discurso a sujeto del mismo.

Baéz, González Jiménez y Fernández Jaimes (2013), a partir del trabajo con personas en situación de calle desde una perspectiva psicoanalítica, desarrollaron una práctica de escucha terapéutica con el fin de dar lugar a la emergencia de la palabra del sujeto sin intenciones de generar ningún tipo de sentido o significación a los diferentes discursos. Proponen una escucha contextualizada, que deje al sujeto en suspenso y permita la apertura del inconsciente para que sea el sujeto quien encuentre un sentido a su decir. Desde un lugar similar, Broide y Estivalet (2018) desarrollan una propuesta clínica en calles donde proponen que a partir de un dispositivo de escucha se pueda dar circulación a la palabra ampliando los límites del decir. Desarrollaron una metodología que denominaron "(...) escucha territorial, que es la escucha en la transferencia de la pulsación de la vida nacida en los lazos que se constituyen en la ciudad a partir de cómo cada uno vive su pasado, presente y proyecto de futuro en el lugar en el que habita" (p. 181). De esta forma, entienden que quien escucha logra "rescatar el trazo de distinción del sujeto en la trama colectiva" (p.180), dando lugar a la emergencia del sujeto de deseo. Al encontrar a un otro que escucha y con quien hablar en transferencia, se logra sortear el lugar de desamparo que supone hablar desde una queja esteril e infructífera que solo reitera el descompromiso y la distancia con el otro.

2.2.5 Pensar por caso

Las nociones planteadas anteriormente evidencian una insistencia en la relevancia del pensamiento singular, contextualizado, crítico y territorializado. Esta perspectiva sobre cómo pensar, escuchar y comprender está estrechamente relacionada con el pensamiento por caso desarrollado por algunos autores.

Pagano (2017) sostiene que el proceso de escritura de un caso clínico es un acto creativo e inventivo que posibilita la apertura de un nuevo mundo. Según Hounie (2012) la literatura y el psicoanálisis se encuentran en el momento en el que Freud produce un nuevo género literario a partir del caso psicoanalítico. La escritura de un caso implica la construcción de una experiencia singular, que requiere prestar atención a los detalles y particularidades (Rubistein, 2012). La autora explica que, en el marco de un análisis, la construcción de un caso pone en juego la lectura del analista, quien la realiza desde el interior del dispositivo. Por lo tanto, dicha lectura se efectúa en transferencia: “Lo que el sujeto dice no es independiente del oyente y su posición” (p. 45).

Hounie (2012) entiende que el caso se articula en torno al deseo y a la falta estructural del saber. Es la falta de saber, la duda y lo carente de sentido lo que produce el factor deseante. En definitiva, el caso lleva consigo algo del deseo por saber, por escribir, por crear. El caso se compone de elementos que inquietan, que molestan y que preguntan. Se escribe un caso para pensar y para crear nuevas narrativas.

Interesa incorporar a esta trama teórica los planteos de Rodríguez (2017), quien concibe al pensar por caso como un modo particular de pensamiento. Esto supone trabajar a propósito de ciertos saberes que no sólo abarquen modos de investigar o producir conocimiento académico, sino que también ofrezcan un nuevo modo de hacer y de pensar sobre el hacer

en el trabajo cotidiano de los oficios del lazo. Un caso comienza a existir a partir de que se realiza una operación de reconocimiento, una tarea de extracción que dé lugar a la instrumentalización del pensamiento por caso.

Siguiendo a Passeron y Revel (2005), Rodríguez (2017) explica que trabajar con casos supone embarcarse en una exploración y análisis de las características de una singularidad que es observable. Al estudiar un caso, se pretende extraer de él un conocimiento que pueda tener un alcance más general y lograr nuevas inteligibilidades. Si no sucede esto último, al menos se espera poder generar una suspensión de lo ya conocido para incentivar movimientos y abrir caminos en la acción de volver a pensar. En este mismo sentido, la autora plantea que un caso habla o hace hablar, requiere de que se instale una nueva maquinaria de razonamiento al generar problemas. Genera problemas ya que un caso surge cuando interrumpe un movimiento que es habitual o ya conocido a la percepción, a la inteligibilidad.

La decisión de la autora por elegir pensar por caso en lo que concierne a los oficios del lazo tiene que ver con poder hablar, decir, enunciar aquello que muchas veces queda oculto en los entornos, las dinámicas y políticas institucionales. Los discursos preponderantes que hablan sobre estas políticas tienden a utilizar palabras que han perdido fuerza de enunciación, opacando su poder de denuncia. Suelen quedar capturadas en significantes que giran en torno a porcentajes, números o territorios, como fue mencionado anteriormente. Tienden a ser discursos universalizantes y homogeneizantes que dan por supuesto cuestiones sobre los unos y los otros. Por esto mismo Rodríguez (2017) considera que son necesarias otras palabras, otras maneras, otros conceptos y referencias que den cuenta de aquello que, aunque a menudo se sabe y se observa, rara vez se reflexiona o se discute, impidiendo así la producción de saber.

Mediante el pensamiento por caso, la autora propone que se pueda generar conocimiento a partir “de los modos en los que la política se hace” (p. 128) reconociendo a las personas con su historia, con sus conflictos, con su inconsciente. Intentar “abrir las complejidades de lo infinitesimal” (p. 130), narrando las prácticas y haciéndolas hablar. La construcción de un caso, requiere la incorporación de lo pequeño y de los detalles. En los oficios del lazo, es fundamental incorporar aquello que se presenta como gestos, palabras, fragmentos y que dan lugar a una nueva significación. Son los detalles los que brindan información acerca de la textura de los lazos y de los oficios.

2.2.6 Lo transferencial

La noción de transferencia ha aparecido en el desarrollo de las distintas nociones previamente expuestas y es una noción relevante para esta tesis. Freud (1976c) comienza a trabajar con la transferencia, como concepto psicoanalítico, a partir de la necesidad de explicar lo que sucedía en el vínculo analista-analizante en sus experiencias analíticas. Según Freud, la transferencia tiene que ver con todos los afectos y deseos inconscientes que son revividos, re-actualizados sobre ciertos objetos, en el vínculo analítico y dirigidos hacia el analista. En sus desarrollos, el autor (1976c) explica que la transferencia puede operar como apertura hacia la posibilidad de un tratamiento o como obstáculo que resiste al mismo; la primera será nombrada transferencia positiva y la segunda, donde pueden parecer elementos de desconfianza, agresividad, enojo, será considerada negativa. Este concepto ha sido fundamental para la teoría psicoanalítica y ha sido revisado numerosas veces por distintos autores. Interesa mencionar los aportes de Lacan (2003), quien propone que la transferencia es un fenómeno vinculado con el saber, más específicamente con el amor al saber. Lacan explica que por un lado, aparece la suposición del analizante acerca del saber que tiene el analista sobre su saber inconsciente, y por el otro, el deseo del analista por el saber inconsciente. Además, propone que el vínculo entre ambos va a estar mediado por Otro y otros, y la transferencia va a generar una rectificación en el posicionamiento subjetivo, el cual se verá afectado por las nuevas representaciones y significados que puedan surgir en el análisis (Lacan, 2003). Para Lacan (2003), el Otro con mayúscula se define como el “lugar tercero”, el lugar de la palabra, que existe desde que hay lenguaje y atraviesa todas las relaciones humanas. El Otro se encuentra en el registro de lo simbólico, representa el lugar de la cultura.

Interesa prestarle especial atención a las características del vínculo analítico mediado por lo transferencial. Cómo desarrolla Leff (2007), el vínculo analítico está construido sobre una

situación estructuralmente erótica en la que se ponen a jugar deseos y fantasías inconscientes que emergen en la interacción entre el analista y el paciente. A partir de la metáfora de la chimenea⁷ que toma de Lacan, la autora no pretende cerrar sino abrir la discusión sobre los diferentes atravesamientos afectivos que se ponen a jugar en dicho vínculo, entendiendo que la transferencia incluye a ambas partes. Las ideas que va desarrollando contribuyen a pensar sobre las particularidades de los procesos de trabajo (sean analíticos, de acompañamiento grupal o socioeducativos) que se construyen en base y a partir de un vínculo, en dónde se pone en juego lo afectivo. Se entiende que ninguna de las partes que componen al vínculo puede atravesar o finalizar un proceso de tales características sin ser afectada, transformada por el mismo. Todos aquellos que atraviesen una chimenea saldrán con la cara sucia de hollín, aunque sea de diferentes maneras.

Debido a que se mencionó la noción de afecto, interesa realizar una breve puntualización teórica. Freud (1915) comprende que “los afectos y sentimientos corresponden a procesos de descarga cuyas exteriorizaciones últimas se perciben como sensaciones” (p. 174). Dichas sensaciones pueden haber sido transformadas respecto a su moción afectiva originaria, ofreciendo una percepción equívoca. Esto ocurre debido a que las mociones de afecto siempre están enlazadas a representaciones, y cuando la representación original es reprimida, la moción se enlaza con una nueva representación, la cual es finalmente percibida por la conciencia. Por lo tanto puede suceder que el afecto persista, total o parcialmente, como tal, o bien se transforme en un tipo de afecto cualitativamente diferente (en general en angustia), o se estorbe por completo su desarrollo.

Interesa ampliar y enriquecer la noción de transferencia, a sabiendas de que quienes llevan adelante las prácticas socioeducativas provienen de distintos campos del saber. Guattari (1972) la entiende como potenciadora y habilitadora, siempre y cuando quienes estén allí

⁷ Lacan en varios de sus textos hace referencia a un razonamiento talmúdico para reflexionar sobre el vínculo analítico. El problema es el siguiente: “Dos hombres bajan por una chimenea. Uno de ellos sale limpio, el otro sucio. ¿Quién va a lavarse la cara?” (Leff, 2007, p.13). Lacan concluye: “cuando dos hombres se encuentran al salir de una chimenea, los dos tienen la cara sucia.” (Lacan, 1966 en Leff, 2007, p. 18).

hayan decidido estar allí, haciendo énfasis en que esto último es necesario, para que algo del pensamiento clínico acontezca y aperture un encuentro. En palabras de Percia (2021) un momento clínico acontece cada vez que en la decisión de estar ahí se conjugan el deseo de hablar y la disposición a la escucha, precipitando un acto de cuidado solicitado por una presencia: “[...] el ahí no interesa como adverbio que indica un lugar pues no modifica al verbo para señalar un sitio: el estar ahí notifica una sensibilidad decidida a dar una presencia afectada” (párr. 79).

Si bien el concepto de transferencia fue tomado por el psicoanálisis e investigado sobre todo en el análisis más tradicional, es sabido que la misma no es exclusiva de la experiencia analítica. Zelmanovich (2013) por ejemplo, da cuenta del lugar relevante que tiene en el vínculo educativo y sostiene que es debido a la transferencia que es posible algo de la transmisión de la enseñanza. Tizio (2003), por su parte, afirma que no hay vínculo educativo si no hay transferencia. Explica que la misma está dirigida sobre un rasgo del educador, auténtico o construido, que va a funcionar como signo de un deseo para el sujeto de la enseñanza. A su vez, cada profesional va a dar cuenta de las dificultades que este vínculo implica, a partir de sus propios síntomas, que conforman su propia trama subjetiva, y que va a poner a trabajar en el lazo de transferencia (Zelmanovich, 2013). Fazio (2013), explica que el vínculo educativo, como todos los vínculos sociales, se construye sobre un vacío. Dicho vínculo supone al Otro, y precisa a su vez de un trabajo de transmisión, como de apropiación y adquisición por quienes conforman el vínculo, para que haya lugar al encuentro, al lugar común donde sea posible la resignificación. Fazio (2013) continúa explicando que ese lugar de encuentro es el lugar de la cultura, que tiene como función albergar a quien llega. Por lo tanto, el autor propone que la educación funciona como filiadora de lo social y que es en transferencia que se construye dicho lazo.

Estas ideas se vinculan con los desarrollos freudianos (1976f) acerca del rol que cumple la educación con respecto al aprendizaje del manejo de lo pulsional. El autor explica que este

proceso tiene que ver con la prohibición y la inhibición y por lo tanto generará conflicto psíquico. Por ello, con el fin de que genere menor perjuicio, es fundamental que la forma en la que se lleve a cabo contemple las condiciones y particularidades de la época. Incluso, plantea Freud, la estrategia que lleve adelante la educadora no funcionará ni será recibida por todos los niños de la misma forma. Se comprende que esto tiene que ver con la relación transferencial en donde se pone en juego la dimensión singular de cada quién y de cada vínculo.

Se consideran importantes, a su vez, los planteos que desarrollan Broide y Estivalet (2018) con respecto a la relación transferencial, cuando explican que la misma puede estar afectada por la memoria histórica, social, en contextos donde las situaciones de violencia y desamparo se repiten, generando desconfianzas, enojos, prejuicios y rechazos por quienes participan del vínculo educativo. De alguna manera, aquí se pone en juego el lugar del Otro social (Zelmanovich, 2023). Es importante, mencionan los autores (2018) convertir el desprecio y la desconfianza a la suposición y al amor al saber, sostén fundamental de la transferencia.

Para Broide y Estivalet (2018) “el inconsciente constituye la vida de la ciudad” (p.194) debido a que tiene responsabilidad en la construcción de vida, muerte, articulación y fragmentación del sujeto en los territorios urbanos. Por esto mismo, continúan explicando, el encuentro del psicoanálisis con otros campos del saber permite crear dispositivos clínicos, que logren adentrarse en dimensiones escondidas y expuestas, tal como lo figura la banda de Moebius, de la vida en la ciudad que “pulsas con y en el sujeto” (p.194). Es así que el sujeto va a hablar de su experiencia en las calles, de su historia, de sus vínculos, de su futuro, etc. El espacio de escucha servirá como espacio de pasaje de lo real a la representación palabra, a la representación simbólica.

Frigeiro (2017) en sus desarrollos sobre los oficios del lazo, los quehaceres de la práctica educativa, en los que se profundizará más adelante, menciona la relevancia fundamental que tiene la noción de transferencia para trabajar en los mismos. La autora propone como

primordial buscar comprender aquello que pasa y aquello que se desplaza entre los sujetos. Pensar en sus posiciones, sus lugares y responsabilidades asimétricas, sabiendo que algunos eligieron estar ahí y otros llegaron, con mayor o menor interés. Esta idea se articula con los desarrollos de Zelmanovich (2013) a partir de la noción de disparidad subjetiva tomada de Lacan (2003) y vinculada a su tema de interés: lo educativo. La autora destaca la importancia de tener en cuenta la responsabilidad que tiene la educadora, y no el educando, sobre lo transferencial en el vínculo entre ambos. Es decir, el primero debe conocer las particularidades del vínculo, buscar entender el rol que ocupa, no aprovecharse de la confusión y renunciar a la seducción, permitiendo que el afecto se desplace y alcance el objeto (Frigerio, 2004). A su vez, Frigerio (2017) destaca la importancia de la noción de transferencia multirreferencial para comprender los oficios del lazo. Esta noción se manifiesta cuando se crean espacios diversos con múltiples presencias, que están abiertas a ser afectadas de manera variada.

2.3 Lo socioeducativo

En este apartado se desarrollan algunos posicionamientos epistémicos sobre los cuales se comprende, en este estudio, el campo de lo educativo y lo socioeducativo. A su vez, se presentan los oficios del lazo, las formas en las que se piensan y se entienden los quehaceres de la práctica institucional. Por último se reflexiona sobre la noción expresada por Rodríguez (2022) referida a la idea de la “intemperie de lo social” como el lugar en el que habitan muchas de las infancias y adolescencias que participan de las instituciones de protección.

2.3.1 Educar: un acto político

Para introducir el campo de lo educativo desde una posición teórica, interesa tomar algunos aportes de Freire (2005). El autor propone pensar la educación como una práctica de lo social, debido a su condición humana, histórica y política. El autor entiende que la pedagogía dominante representa a las clases que concentran el poder y que debido a su condición opresora, no servirá para la liberación de los oprimidos. En sus desarrollos encuentra dos grandes formas de entender la educación: la educación bancaria y la educación problematizadora. La primera es aquella que reproduce las lógicas de dominación en las sociedades desiguales. Esta concepción parte del entendimiento de que hay sujetos que son portadores del saber y del conocimiento y serán quienes iluminarán a aquellos que lo ignoran. Esta forma de pensar produce una dominación y alienación de las conciencias, en donde el acto educativo supone un movimiento de depositación, de transmisión del saber y de valores memorizantes sin que exista la posibilidad de una objeción crítica. En este sistema, el educando asume una posición pasiva, dócil, en calidad de objeto, mientras que el educador encarna una posición activa, paternalista y autoritaria.

Por otro lado, la educación problematizadora toma el carácter de práctica liberadora, en el momento en que se vuelve un acto cognoscente, en tanto se busca superar la contradicción entre educadora y educando. Esta concepción de educación pretende generar procesos de concientización y reconocimiento de la posición política y social de cada sujeto en el mundo. A su vez, esta posición comprende que no hay un sujeto que eduque a otro, sino que los sujetos se educan en comunión entendiendo al mundo como mediador del proceso. El rol del educador “[...] es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento a nivel de la “doxa” (p. 92). El acto educativo de esta forma se vuelve un acto reflexivo, crítico y creativo.

La pedagogía freiriana ofrece interesantes aportes para reflexionar sobre las prácticas socioeducativas, entender cuáles son sus paradigmas, métodos y concepciones dominantes, tanto en sus líneas estratégicas de ejecución macro institucionales, como en los detalles de lo micropolítico en los quehaceres de la práctica cotidiana. Es común que las prácticas socioeducativas adopten un carácter paternalista y asistencialista cuando sus prácticas se vuelven jerárquicas, autoritarias y acríticas. En estos casos, las prácticas educativas suelen estar teñidas por prejuicios y protocolos automatizados.

Cabo Acosta (2021) se pregunta acerca de la naturalización del término socioeducativo y los sentidos que ha adquirido en el Uruguay, habiendo sido cooptado por los discursos institucionales de las políticas públicas. La autora explica que se pueden observar dos grandes momentos en los que este significante encontró lugar en la historia uruguaya. El primero, está vinculado al Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) en el año 2004. En ese entonces, estuvo asociado al “[...] conjunto de medidas privativas y no privativas de libertad por disposición judicial hacia adolescentes en situación de infracción penal.” (p. 100). El segundo momento, que podría considerarse como contemporáneo, se ubica en el “[...] desplazamiento del significante hacia objetivos y estrategias de políticas dirigidas a determinadas poblaciones (no ya caracterizadas solamente por una situación de

judicialización), sino por un conjunto de significaciones asociadas a su situación de pobreza.” (p. 100).

La autora, propone una perspectiva conceptual sobre lo socioeducativo referida a la idea de Laclau (1996) entendida como significante vacío. De esta manera, encuentra como elementos nodales, que asociados constituyen la noción de dicho significante “la identificación de “población de riesgo”, la seguridad ciudadana y el papel de la educación (como reeducación y/o como prevención).” (p. 102).

En Uruguay, las instituciones que se encargan de otorgarle lugar a dicho significante hoy en día, trascienden el ámbito de la judicialización y se amplían a otras áreas siendo el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) también partícipes. Cabo Acosta (2021) explica que estas instituciones incorporan estrategias enfocadas en trabajar con poblaciones que, a partir de indicadores socioeconómicos, han sido clasificadas en categorías de vulnerabilidad social, educativa, socioeconómica, desvinculación del mercado formal de trabajo, así como del sistema educativo, entre otros. Dichas estrategias incluyen medidas socioeducativas relacionadas con la socialización, la recreación, la capacitación laboral, el apoyo educativo, entre otras. (Cabo Acosta, 2021).

Observando el desarrollo histórico de dicha noción y comprendiendo que los viejos y nuevos paradigmas conviven en el presente (Rodríguez, 2022), se podría pensar que las prácticas socioeducativas han estado y continúan estando, en mayor o menor medida, dirigidas como estrategias de control poblacional, en el entendido que han sido generadas por los sectores más poderosos de la sociedad y destinadas a los sectores más pobres de la misma y “potencialmente considerados como peligrosos” (Cabo Acosta, 2021, p. 104). El significante socioeducativo ha quedado vinculado así a nociones como seguridad ciudadana, socioeducación, regulación y reinserción social, entre otros.

Los aportes de Frigerio (2005) permiten reflexionar sobre estas prácticas y posicionarse frente a las estrategias adoptadas por los gobiernos, especialmente en contextos neoliberales, que ponen el énfasis en la pobreza desde una "pedagogía de la individualidad" (Cabo Acosta, 2021, p. 104). Por su parte, Frigerio (2017) aborda explícitamente la responsabilidad de las instituciones, destacando las maneras en que la organización de la sociedad y sus políticas contribuyen al daño subjetivo generado por la exclusión y la violencia. Dicha responsabilización ofrece tela para pensar en la multiplicidad de efectos que la desigualdad social y económica producen en lo singular de las personas:

Proponer, una vez más, a la educación como acto político implica pensar, el obstáculo que podría no provenir de los avatares de las historias singulares o de daños inscriptos en el cuerpo, sino del daño de las políticas que aseguran la inclusión al precio (pagado por los sin parte) de la exclusión. En todos esos espacios, la educación se define, una vez más, como acto político, proponiendo trámite institucional al enigma subjetivo, ofreciendo objetos transicionales, asegurando la presencia de otro que, trabajando sobre sí, sobre el pequeño en el hombre, ofrece a los pequeños del hombre una superficie de apuntalamiento. Es allí donde el sentido político de la educación se juega entero, haciendo de la igualdad un principio. Volviendo al educar un sinónimo del trabajo que los hombres justos llevan a cabo contra todo aquello que haga de los contextos de origen un destino inexorable. (Frigerio, 2005, p. 29).

A partir de esta cita se abre la posibilidad de reflexionar acerca del vínculo entre la noción de inclusión y su estrecha relación con el significante socioeducativo. Frigerio (2016b) recuerda que ningún concepto es neutral y que tomar una noción en un discurso político conlleva efectos sociales y subjetivos. Por lo tanto propone, visitar sistemáticamente las palabras, sus significados y sus posiciones con el fin de pensar aquello que enmascaran. A

partir de esto, invita a pensar que aún cuando el concepto de inclusión pretende ser bienintencionado, arrastra consigo diversos sentidos y muchas veces, efectos contrarios.

Como fue mencionado recientemente el sujeto destinatario de las prácticas socioeducativas suele ser quien se encuentra en los sectores más pobres de la sociedad. Al ser considerado como sujeto al que se debe incluir, se le otorga un espacio 'otro' en el afuera, un lugar asociado con la marginalidad, la sumisión y la exclusión, a menudo percibido como peligroso. Esto lo diferencia de “un *nosotros* que se mimetizaría con la representación de una supuesta buena sociedad (y que por eso mismo no forman parte del colectivo en pie de igualdad).” (Frigerio, 2016b, p. 26).

Tener en cuenta esto, es decir, los diferentes lugares entre el afuera y el adentro y sus producciones de sentido, es fundamental para comprender las múltiples posiciones o roles que pueden ocupar y representar aquellos sujetos que llevan adelante los oficios del lazo. Se vuelve necesario entonces pensar en los acuerdos, identificar los discursos, reflexionar sobre las formas en las que se construyen los vínculos, en cómo se plantean las prácticas y cómo se llevan a cabo. Estos elementos, junto a otros, son material fértil para analizar los efectos de las prácticas, sus lógicas y sus producciones de sentido. Es importante situarlas y pensarlas respecto a su relación con determinadas lógicas o discursos de dominación, control, sumisión así como con las perspectivas que fomentan la creatividad, la reflexión y la transformación.

2.3.2 Una toma de posición: ejercer los oficios del lazo

A partir de ahora, interesa desarrollar a qué refieren los oficios del lazo, o políticas del lazo social que tanto se han mencionado en este texto. Los oficios del lazo suponen una forma de pensamiento desarrollada por Frigerio para entender y llevar adelante la práctica socioeducativa. Como plantea la autora (2017), es una “noción borrosa” que no puede, y tampoco pretende, ser capturada en una definición.

Los oficios del lazo tienen que ver con los quehaceres y con las formas de ocupar lugar, ejercer presencia e intervenir, llevadas a cabo por educadores, psicólogas, psicoanalistas, maestros, docentes, juezas, abogadas, artistas, entre otras profesiones. Es importante que, aún llegando de distintos lugares, puedan crear algo en común (Frigerio, 2017). Ese algo en común, tiene que ver con ejercer la función de obstaculizar o impedir que suceda el “borrador de las semejanzas” (p. 44), buscando precisamente “sostener la mano que traza la semejanza” (p.44), y agrega: “La mano tendida que serena y ofrece refugio. La mano en la que se puede confiar.” (p.45).

Frigerio (2017) expresa que los haceres cotidianos de los oficios del lazo suponen el trabajo con lo traumático, por lo que se pueden vincular con la noción de “clínica de lo extremo” desarrollada por Korf-Sausse (2016). Se comprende que en dicha clínica se reúnen campos y dominios diferentes, que lo que tienen en común es: “lo que nos empuja a las fronteras de lo que es pensable, simbolizable o subjetivable” (p. 42).

La especificidad y el compromiso de dichos oficios se halla en que se desempeñan generalmente en instituciones destinadas a la protección y el cuidado de niños y adolescentes, instituciones que, como fue presentado previamente, se encuentran atravesadas por múltiples problemáticas. Por sus características y sus desgastes éstas

suelen permanecer inmóviles, y por tratarse de producciones humanas, no lo podrán todo. Incluso, estarán compuestas por contradicciones, ambigüedades, oscilaciones y sentimientos ambivalentes (Rodríguez, 2022). Frigerio (2017) ofrece la idea de pensar en dichas instituciones como una “cartografía de lazos” que por momentos se encontrarán desenlazados, entreverados, serán asfixiantes, protectores; podrán incluso ser mortificantes o podrán ofrecer caminos de vitalidad. Sin intención de idealizarlos, sino de reconocer su complejidad, la autora sugiere algunas claves para potenciar sus virtudes. Por ejemplo, encontrar “el momento oportuno, la disponibilidad recíproca” (p. 46) y también comprender que estar atado a un único lazo, puede tener efectos negativos.

Una gran dificultad que encuentran estos oficios, tiene que ver con los lugares variantes y oscilantes en los que se desempeñan. Estas oscilaciones, suelen ir entre pulsiones de vida y pulsiones de muerte, entre tendencias de impotencia y omnipotencia. Como se mencionó anteriormente, estos oficios trabajan con los bordes de lo imposible (Rodríguez, 2015). Freud (1976a) lo advirtió previamente: gobernar, educar y psicoanalizar son oficios sometidos al orden de la imposibilidad y Frigerio agregó: hacer justicia (Tassin, 2012, en Frigerio, 2016b). De todos modos, que se encuentren en el orden de lo imposible no significa que no puedan llevarse a cabo, sino que se deberá renunciar a la impotencia y se deberá intentarlo una y otra vez con perseverancia y convicción.

Trabajar en estos oficios supone vivenciar el sufrimiento, implica intervenir en los límites y bordes, donde se tiende a estar atrapado o a atrapar, enfrentando la desesperanza y donde el pasaje al acto se vuelve común ante la falta de alternativas (Rodríguez, 2018). Resulta que dichos oficios acontecen en un fondo de alejamientos, separaciones, abandonos de certezas, distancias, cortes, pérdidas y faltas. La autora (2017) explica que no es posible ejercer estos oficios sin un tiempo de elaboración, es decir, de “hacer de lo recibido otra cosa” (Frigerio, 2016b, p. 53), de articular hallazgos o producir nuevos sentidos. Esto es debido a que lo que se pone en juego es la vida y eso afecta “[...] a nuestro mundo interno,

y a nuestra posibilidad (a sus alcances y límites) de colaborar en hacer un mundo externo vivible” (Frigerio, 2017, p.56).

Esto no significa que no surjan hallazgos, que no se construyan nuevos lazos o historias, ni que se dejen de buscar mapas. Frigerio explica que no es necesario un mapa perfecto, ni el correcto; lo importante es que haya un mapa para mantener a quienes se encuentran perdidos con vida. Enriquece su idea a partir de la metáfora de Phillips (2009) acerca de que un objeto de deseo alcanza para dejar de estar perdido. Los oficios del lazo bordean la cuestión del deseo, el deseo de quienes ejercen la práctica y los deseos ajenos. Asunto difícil, ya que los deseos “no son programables, ni manejables, ni caben en los formularios, solo con perspicacia no son inhibibles cuando se expresan furtivamente pasando a la carrera para desdibujarse, reconfigurarse antes de dirigirse a otra parte” (p. 54).

Dentro de los oficios del lazo aparece como protagonista el verbo acompañar. Acompañar al deseo en sus recorridos sinuosos y por momentos imperceptibles. Por lo tanto estos oficios son también oficios de acompañamiento, con distintos nombres y rostros, que se sostienen “ese entre transferencia y transmisión, lo que se lleva a cabo entre tiempos, entre lugares metafóricos, entre grandes y chicos, sosteniendo entre manos lo hu-mano” (Frigerio, 2017, p.58). En los oficios del lazo es necesario asumir la ausencia de neutralidad, preocuparse por volver sabido y pensable aquello que quizás se sabe pero no fue pensado aún. Es pensar en los efectos de lo que se hace, teniendo en cuenta los efectos psíquicos, políticos y subjetivos. Es comprender que estos mismos a veces tienen carácter de deseables, buscados, pensados, vivificantes pero que a su vez también pueden ser indeseados, no previstos, no planificados e incluso mortificantes. Habrán efectos visibles en el acontecimiento, y habrá efectos que se podrán comprender o hallar sentido sólo con el paso del tiempo (Frigerio, 2017).

Inspirada en los desarrollos de Deligny (2015), la autora continúa explicando que los oficios del lazo instan al viaje, dan cobijo, acompañan desde la extranjería y la ausencia del saber, hacen lazos y tejen redes:

[...] las que solo se verán por sus efectos, de las que solo podrá decirse, después, sí hubo red y lazo y qué texturas tenían. Tender la mano ... dejar disponible un mapa equivocado para que el otro no se pierda. Trabajar con lo perdido, hacer de lo perdido otra cosa. Oficios de recibir y despedir; alojar y dejar partir, instando nuevamente a salir, a desapegarse, a desenlazarse, a buscar otros objetos-sujetos y vivir "(p.60, Frigerio, 2017)

2.3.3 La intemperie del lazo social

Hasta aquí se realizaron puntualizaciones acerca del significante “socioeducativo” y el enunciado “oficios del lazo”. Se puede observar que ambos se encuentran e interaccionan en las fronteras de distintos campos del saber. A su vez, estas prácticas circulan por lugares y trabajan con personas que se encuentran, viven, habitan “la intemperie de lo social” (Rodríguez, 2022).

Parafraseando a Penchaszadeh (2014) Frigerio (2016b) explica que estar por fuera del mundo, estar aparte, ya no se trata de una elección libre por el borde o los márgenes de la polis, sino por el sometimiento a una ley de exclusión que entiende que sólo hay un lugar en el mundo: aquel dónde se encuentran los semejantes, los iguales. De este único lugar quedan por fuera todos aquellos exiliados, extranjeras, diferentes, desempleadas, diversos, entre otros. Quedan por fuera de los códigos hegemónicos trazados por las líneas y los bordes simbólicos, por los límites geográficos (políticos, sociales y culturales). Esto se define entre un adentro, considerado un buen lugar (el lugar de la ley) y un afuera, condenado a la intemperie, al descampado. Las personas que habitan este afuera no pueden formar parte de lo común, lugar del cual es muy difícil regresar (Frigerio, 2016b).

Es importante prestar atención a las advertencias que la autora realiza sobre los efectos que pueden tener aquellas políticas de la inclusión o políticas compensatorias cuando naturalizan la desigualdad ya que pueden generar un desentendimiento y responsabilidad en el asunto. Esto suele recaer en una responsabilidad individual sobre quienes reciben estas políticas con argumentos meritocráticos. Estas políticas suelen denunciarse por tener un carácter e intencionalidad des-subjetivante, es decir que consideran al otro como un nadie, en otras palabras, un objeto de la política pública (Frigerio, 2016b).

Aún así, el hecho de que existan políticas cuyo carácter o intención generen efectos des-subjetivantes, des-afiliatorios no supone que las personas que allí participan no tengan afiliaciones. En palabras de la autora: “des-afiliado a un tronco común no significa carecer de filiaciones simbólicas” (p. 31). Frigerio (2016b) explica que muchas veces son filiaciones no comprendidas, incluso no reconocidas, por quienes pertenecen a la normótica hegemónica de la época. De esta forma, y bajo estas prácticas, continúa la autora, se producen actos de caridad mientras se niega una ciudadanía plena. Queda en evidencia la importancia de acompañar al otro reconociéndolo en su diferencia, defendiendo su singularidad y particular forma de habitar lo social. Es imprescindible en la tarea socioeducativa, trabajar junto al otro en la construcción de nuevas cadenas significantes que den sentido y lugar a nuevas formas y posiciones desde las cuales mirar y habitar el mundo (Zelmanovich, 2013).

3. Metodología

3.1 Diseño metodológico

La presente investigación es una investigación cualitativa, exploratoria y analítica. Se pone énfasis en la observación, la escucha y el análisis de las experiencias elegidas como casos singulares, con el fin de abarcar el tema de interés en su mayor grado de complejidad (Valles, 1999). Sisto (2008) explica que la investigación cualitativa permite comprender la complejidad de las experiencias a partir de que se incorpora la vivencia y perspectiva subjetiva de los sujetos que las atraviesan. Dichos sujetos participan activamente en la construcción de los conocimientos.

La elección de este diseño metodológico supone que el objetivo no es validar conclusiones, sino profundizar en el análisis de los componentes y condiciones singulares de las experiencias específicas que conforman un caso único. Tomando los aportes de Stake (2007) se entiende que la elección de realizar un estudio de caso tiene que ver con la particularización y no con la generalización. Por lo que el interés está en profundizar en el estudio de determinada experiencia con la intención de conocerla en su complejidad, sin necesidad de generar comparaciones con otras. A su vez, siguiendo a Valles (1999) se entiende que este enfoque metodológico funciona como un continuum ya que el diseño, la recolección de datos, el análisis y el proceso de escritura van ligados y articulados. Ninguno de estos procesos puede existir sin la revisión permanente de los otros.

Debido a las características metodológicas previamente desarrolladas y las particularidades del tema de investigación en cuestión, se llegó a la conclusión de que la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) es la teoría que mejor se adapta para construir un diseño metodológico y se pretende incorporar a su vez, herramientas del Método de Problematización Recursiva⁸ para enriquecer el proceso y análisis de investigación. Algunos aportes que se toman de dicho método tienen que ver con entender que no se trata de

⁸ Método desarrollado por el equipo de investigación de la Facultad de Psicología de la UBA - Cátedra de Teoría y Técnica de Grupos- a cargo de la Profa. Ana María Fernández.

pensar desde sistemas teóricos que operan como ejes centrales, sino de trabajar con aquellos puntos relevantes, sentidos, discursos que insisten, que crean conexiones inesperadas. Se trata de encontrar aquello que se repite, manteniendo un pensamiento plural y sosteniendo preguntas abiertas. A su vez, este método propone entender al pensamiento como un modo de experiencia que va construyendo problemas y métodos a medida que va encontrando “puntos y momentos de conexión y desconexión que enlazan y desenlazan que insisten y mutan” (Fernandez, 2007, p. 30).

La Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) propone que las hipótesis y proposiciones que surjan de los datos deben reflexionarse y trabajarse continuamente, mientras nuevos datos van apareciendo. Deben poder ser modificadas, ampliadas o dejadas de lado en caso de ser necesario. Los conceptos y sus relaciones, deben interactuar y ser cotejados a partir de los datos, que van siendo procesados por quien los analiza. Los autores (2002) mencionan la importancia de manejar cierta sensibilidad para lograr dar significado, poder penetrar en los datos que van surgiendo y lograr mirar más allá de lo evidente. Para ello, es necesario trabajar, dialogar con los datos, hacerles preguntas, generar comparaciones constantes y seguir indagando. Como explica Etcheverry (2014) a partir de esta teoría se puede “producir visibilidad sobre realidades humanas construyendo categorías teóricas y generando relaciones entre ellas, haciendo hincapié en lo local de la situación investigada así como en su contexto” (p. 41). El producto es entonces “una interpretación analítica del mundo de los participantes y de los procesos para construir esos mundos” (De la Torre et al., 2010, p. 8).

Una de las formas que Strauss y Corbin (2002) proponen para trabajar los datos, tiene que ver con agrupar los conceptos que surgen de los mismos en categorías y así comenzar a reducir el material abundante que se encuentra en el trabajo de campo. Por lo tanto, los conceptos se convierten en categorías, más amplios, más abstractos, derivados de los

datos y funcionan como formas de aproximación, de acercamiento, de reflexión sobre ciertos fenómenos.

A partir de estudiar y analizar las propiedades y dimensiones de los conceptos, se comienzan a construir las categorías y las subcategorías (Calva, 2016). Posteriormente se comienzan a relacionar las distintas categorías y subcategorías para formar explicaciones más concretas sobre los fenómenos que interesa indagar. Entonces una categoría estaría aproximándose a un fenómeno, a un problema, a un acontecimiento significativo en el marco de la investigación. Las categorías aparecen para responder preguntas sobre estos fenómenos y para brindarle a los conceptos un mayor nivel explicativo (Strauss y Corbin, 2002). Se podría entender dicho proceso de categorización como un proceso en “zigzag” (Fernández, 2008) debido a los movimientos que el mismo contempla: ir a buscar datos, codificarlos, analizarlos, seguir buscando datos, volver, analizarlos, codificarlos y así sucesivamente hasta que se llegue a una saturación teórica.

Siguiendo a Fernández (2007) en esta tesis se pretende tomar los asuntos a indagar como campos de problema y no como objeto de conocimiento, entendiendo que son atravesados por diversas inscripciones: deseantes, políticas, institucionales, entre otras que puedan ir surgiendo. Pensarlos de esta manera permite “desdisciplinar las territorializaciones disciplinares” (p. 28) para poder abordar las cuestiones de otro modo, procurando una lectura más integradora que evite caer en binarismos o reduccionismos conceptuales y disciplinares. Se consideran fundamentales estos aportes debido a que se trabaja en zonas de intersección y fronteras disciplinares y teóricas. La autora explica que para realizar estos movimientos es necesario tener presente un pensamiento que desnaturalice territorios, deconstruya lógicas y logre genealogizar sus conceptos, analizando sus procedencias teóricas, sus múltiples referencias de sentido y construcción de saber. Estas operaciones dan lugar al trazo de nuevas conexiones que “desborden los dominios de objeto unidisciplinarios” (p. 29). Se integran de esta forma múltiples miradas en lo que respecta a

los saberes y las prácticas, se entrecruzan actos y discursos, se rescata lo diverso, lo discontinuo, lo heterogéneo.

Se utilizó una estrategia de triangulación con el fin de generar mayor consistencia en la investigación, en tanto se trabajó con distintas fuentes de información. Dicha estrategia supone combinar el “uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda y Gomez, 2005, p. 119). Esta noción encuentra su origen en el campo de la navegación y tiene que ver con la posibilidad de tomar múltiples puntos de referencia con el fin de encontrar, localizar una posición desconocida. De esta forma, se entiende que observar un fenómeno desde distintas ópticas, formas y lugares puede ampliar y generar profundidad en sus formas de comprensión (Arias, 2009). A su vez, Okuda y Gómez (2005), explican que utilizando dicho procedimiento se logra disminuir los malos entendidos mientras se esclarecen significados. Para realizar dicha estrategia es necesario que se realice una comparación y observación de los datos en diferentes momentos del proceso de análisis. Se entiende que esta elección metodológica permite enriquecer el material encontrado y profundizar en la comprensión del mismo. En este caso, se buscó comparar, articular y complementar el material encontrado en los discursos surgidos de las entrevistas con el análisis documental recabado en los relatos escritos del libro publicado por el equipo que conformó dicho dispositivo y plasmó su experiencia a partir de una construcción colectiva y creativa.

Por otro lado, se comprende necesario mencionar las herramientas teórico-metodológicas utilizadas para trabajar acerca de la implicación de quien investiga. Como se mencionó anteriormente una de las particularidades con las que cuenta la presente investigación tiene que ver con que he desarrollado mis prácticas profesionales en la institución donde se llevó adelante el dispositivo sobre el que me he interesado en investigar. La metodología de

investigación en cuestión parte de la base del reconocimiento de la capacidad reflexiva de los seres humanos. Por lo tanto, se considera al ser humano como capaz de generar pensamiento crítico acerca del contexto histórico, político y social en el que habita y de teorizar sobre nuevos paradigmas epistémicos. Es a raíz de esta capacidad, que se vuelve posible investigar sobre experiencias que atraviesan, conmueven y transforman a quien investiga. Como se explicó anteriormente, la implicación es un nudo de relaciones, que abarca todos los atravesamientos, procedencias y composiciones institucionales, profesionales, de clase, de género, de generación, de raza, etc. que cada persona lleva consigo misma en su experiencia vital (Lourau, 1970). Por esto mismo, Lourau destaca la importancia de analizar dichas configuraciones para lograr acercarse a los puntos ciegos, prejuicios, ideas, frustraciones, entre otras, que se filtran generando invisibles a la hora de reflexionar.

Existe una lista de elementos con los que el investigador debe enfrentarse para analizar su implicación: su objeto de investigación o intervención; las instituciones de pertenencia y referencia del investigador/analista (empezando por el propio equipo); el encargo y las demandas sociales; la epistemología del propio campo disciplinario; la escritura o cualquier otro medio que sirva para exponer los resultados de la investigación (Acevedo, 2002).

3.2 Técnicas e instrumentos

Los procedimientos que se utilizaron para la búsqueda de datos, como se mencionó anteriormente, fueron la entrevista semiestructurada (Valles, 1999) realizada a informantes calificados y el análisis documental a partir del libro *Ficciones Verdaderas. Prácticas Socioeducativas con niños, niñas y adolescentes a la intemperie de lo social* (2021). Los informantes calificados en esta investigación fueron quienes ocuparon el rol de la supervisión del dispositivo *Tentativas Clínicas* y quienes participaron en él llevando a cabo

las prácticas socioeducativas. Además, se llevó un registro en un diario de campo, entendiendo que esta herramienta enriquece la descripción de la experiencia de indagación, así como la visibilidad de la cultura institucional y permite profundizar sobre el análisis de la implicación de quien investiga. Ameigeiras (2006) propone no utilizar formatos de registro que supongan juicios de valor o evaluación sino descripciones exhaustivas teniendo en cuenta los gestos, las miradas, ciertas frases sugestivas, objetos materiales, entre otros elementos, que permitan construir una cartografía del espacio y tiempo; hacer uso de las comillas o distintas estrategias para diferenciar las declaraciones de terceros de las impresiones y apreciaciones que el investigador realiza sobre todo lo que observa, interpreta y siente. Es importante, concluye el autor, poder dar cuenta de la complejidad que implica la experiencia humana, dejando claro de donde proviene cada detalle que se elija considerar.

Son varias las ventajas de elegir la entrevista semiestructurada o “basada en un guión” (Valles, 1999, p.180) para abordar el problema de investigación propuesto en esta tesis. Entre ellas se encuentra su característica no directiva, la posibilidad de tomar a su favor el vínculo de confianza generado previamente entre las partes. Asimismo se destaca positivamente la posibilidad de incorporar pausas, profundizar sobre determinados emergentes y ahondar sobre temas imprevistos. Este tipo de entrevistas supone partir de una serie de preguntas y cuestiones a explorar pero sin determinar el orden en el que se preguntan ni su redacción exacta (Valles, 1999). Así como la entrevista en profundidad, implica una conversación sostenida en una capacidad de escucha que permita estar más atento a lo que el otro propone o expresa que a lo que quien dirige la entrevista le preocupa (Ameigeiras, 2006). Se entiende que para poder ordenar, analizar y reflexionar sobre el discurso es necesaria una conversación profunda, con distintos ritmos y abierta a las posibles afectaciones que allí puedan surgir. La investigación cualitativa, “[...] es recursiva, el investigador va avanzando conforme a la información que produce y analiza, y así, decide los próximos pasos a seguir [...]” (Apud, 2013, p. 229). A su vez el muestreo es abierto y va

“[...] emergiendo a medida que avanzamos en la investigación, y de acuerdo con criterios intencionales y teóricos, vinculados no a variables, sino a categorías conceptuales que construimos a medida que estudiamos los campos semánticos de nuestro referente empírico.” (p. 230).

La segunda fuente de recolección del material fue el análisis documental. Como explican Peña y Pirela (2007) el análisis documental es un proceso complejo y plural ya que pone en juego diversas dimensiones y aristas y se ven involucrados distintos componentes: “la tríada documento – sujeto – procesos, los cuales se afectan mutuamente y generan un entramado de relaciones en las que intervienen las características y particularidades de cada uno de ellos.” (p. 56). Realizar un análisis documental supone llevar adelante un conjunto de operaciones que tienen como fin producir un material novedoso que represente determinado documento y su contenido. Se trata de una operación intelectual que mediante un proceso de interpretación y análisis del material documental logra generar o construir un nuevo producto diferente al original. Es relevante aclarar que el documento que se toma como fuente de datos en esta investigación, es considerado un constructo discursivo de carácter ficcional, creado a partir de un proceso escritural consciente. Presentado en formato de libro, es una obra ficcional cuyo título anuncia su particularidad: se trata de ficciones basadas en acontecimientos vividos. Contribuye así a la construcción de la narrativa sobre el tema de interés de esta tesis. Se diferencia del carácter espontáneo del material de las entrevistas, elemento que es tomado en cuenta durante el proceso de análisis de datos. Incluso serán advertidas estas diferencias en el análisis cuando se considere oportuno. Asimismo, se considera que a partir del análisis de estos textos se puede lograr explorar y entender mejor las complejidades y los distintos elementos que componen al dispositivo *Tentativas Clínicas*.

3.3 Presentación del material

3.3.1 Características y contexto de producción del material

El material con el que se trabajó, tal como fue comentado en la presentación de esta tesis, surge de las experiencias generadas a partir del dispositivo *Tentativas Clínicas* llevado a cabo entre los años 2018 y 2020. En particular, proviene de los relatos y discursos de algunos de los participantes del dispositivo: una coordinadora y seis educadores⁹. Estos relatos son fruto de entrevistas semiestructuradas realizadas en el año 2023 y 2024. También surge del análisis del documento escrito, es decir, el libro *Ficciones Verdaderas* realizado por el equipo que conformó dicho dispositivo. Se realizó una articulación permanente de las categorías que se fueron construyendo a partir de los datos de las entrevistas con los datos del análisis documental. Corbin (2016) hace acuerdo con Strauss y entiende que las categorías no emergen de los datos sino que se construyen a partir del análisis de los mismos.

A lo largo de este apartado utilizaré en algunas ocasiones la primera persona del singular debido a que se incorporarán algunas sensaciones, acontecimientos y pensamiento que surgieron en mí al momento de realizar el trabajo del campo. Las entrevistas fueron llevadas a cabo en distintos lugares: la mayoría en la institución *El Abrojo*, otras en lugares públicos (por ejemplo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República) y otra fue realizada por la plataforma Zoom debido a inconvenientes de movilidad presentados por el entrevistado. Durante las mismas realicé un registro de audio y luego de estos encuentros fui tomando en cuenta ciertas sensaciones y pensamientos emergentes en un diario de campo. Las entrevistas no tenían un tiempo estipulado y su duración fue variada (entre 35 y 60 minutos). Si bien ya tenía ciertas ideas acerca del dispositivo, intenté prescindir de mis

⁹ Cuando se nombra a los educadores se hace referencia a aquellas personas que, provenientes de distintas disciplinas, trabajaban en los proyectos socioeducativos de *El Abrojo* y que participaron del dispositivo *Tentativas Clínicas*.

preconcepciones iniciales al momento de realizar las preguntas. Esto implicó dejarme sorprender por las palabras y relatos de los entrevistados y me permitió reconfigurar y revisar mis creencias e ideas previas sobre el dispositivo, algo que efectivamente sucedió a partir de la investigación. Con respecto al ambiente de las entrevistas entiendo que en general se logró generar un espacio de intimidad y confianza. Considero que un elemento que facilitó este clima fue el hecho de ya conocer y haber compartido instancias laborales con las personas a las que estaba entrevistando. Además, pude observar que tomar una actitud de no juicio y abierta a la escucha generó mayor tranquilidad en los participantes y quitó ansiedades y miedos que fueron explicitados previo a las entrevistas. Estas expresiones fueron formuladas de la siguiente forma: “no sé si podré ayudarte” “espero que te sirva lo que tengo para decir”, “no sé si te aporté en algo con lo que te conté” etc.

Con respecto a la planificación de las entrevistas, decidí comenzar con cuatro entrevistas a informantes calificados (una entrevista a una de las coordinadoras del dispositivo y a tres personas que participaron del mismo). De acuerdo al diseño metodológico de esta tesis, se fueron realizando las otras entrevistas a medida que fueron surgiendo emergentes y nuevas categorías para pensar y abordar el problema. En lo que respecta a las sensaciones personales, acumular experiencia en la realización de entrevistas me habilitó a indagar y preguntar menos atada a las preguntas planificadas, es decir, con menor rigidez y mayor apertura a la sorpresa.

El libro llamado *Ficciones Verdaderas. Prácticas Socioeducativas con niños, niñas y adolescentes a la intemperie de lo social* fue presentado¹⁰ el día 30 de setiembre del año 2021 por quienes lo escribieron, es decir Carmen Rodríguez – Ana Hounie (coordinadoras), Joselo Álvarez, Estephany Aurelio, Andrés Benítez, Eliana Berrutti, Soledad Brandon, Analía Cáceres, Victoria Fonseca, Yamila García, Romina Miranda y Natalia Tucci y quienes

¹⁰ La presentación fue grabada y está disponible en la página de YOUTUBE: <https://youtu.be/cDfPkDvxj7c>.

lo comentaron Sandra Leopold, Marcelo Ventos y Dalton Rodríguez en la sede del centro de la ONG *El Abrojo*. La puesta del texto estuvo a cargo de David Sitto y la imagen de tapa es la obra “Des-Hechos” de Guillermo Fernández Villa. Los y las autoras del libro aclaran: «Este libro se ha escrito entre muchos, cada una de las partes que lo componen fue realizada en diferentes tiempos y distintas plumas, pero sobre un claro consenso, escribir Ficciones Verdaderas» (El Abrojo, s.f.a).

3.3.2 Codificación, construcción de categorías, análisis de datos

La codificación abierta es el primer nivel de codificación y posibilita la producción de categorías iniciales: “Se trata pues de hacer emerger conceptos derivados de los datos brutos, identificando propiedades y agrupándolas guiados por su capacidad de abstracción teórica.” (Quiñones, 2015, p. 119). Lo que define y da significado a las categorías son justamente estas propiedades, con sus atributos y sus particularidades, que reúnen algún criterio común o vinculación (Quiñones, 2015). A partir de la codificación abierta se empezó a construir un primer nivel de agrupamiento, buscando comenzar un proceso de reducción y abstracción de los datos. En esta investigación este tipo de codificación comenzó con la organización del material de las primeras cuatro entrevistas, a partir de la producción de memos y códigos que fueron siendo ordenados y revisados mientras se incorporaba y articulaba con elementos de la teoría disponible.

A medida que se fueron realizando más entrevistas se generaron datos más complejos y abundantes, lo que precisó de nuevas revisiones y comparaciones que dieron lugar a nuevos códigos, conceptos, posteriores categorías. A su vez, se utilizó la estrategia de triangulación metodológica comparando constantemente y articulando las categorías que se construyeron a partir del material de las entrevistas, con las categorías construidas a partir del mismo proceso de análisis y codificación del documento escrito.

La segunda etapa de codificación es nombrada codificación axial y supone generar relaciones entre las categorías y sus subcategorías. La riqueza que ofrece la especificación de una subcategoría permite generar distinciones claras dentro del concepto (Quiñones, 2015). Esto permitió generar relaciones más abarcativas y afinadas con respecto a las preguntas y objetivos de este estudio.

El tercer nivel de la Teoría Fundamentada corresponde a integrar y refinar la teoría “A este nivel podemos reducir nuestros códigos sustantivos (mediante el proceso denominado de codificación teórica) relacionándolos en hipótesis y generando códigos que son denominados teóricos” (Quiñones, 2015, p. 137). Estas revisiones y reconfiguraciones permitieron que en un tercer momento se llegara a la reagrupación de las subcategorías en cuatro categorías principales o conceptos de alto nivel.

Las cuatro categorías principales en donde fueron reagrupadas las subcategorías, son las siguientes:

I) Las coordenadas	Los propósitos del dispositivo
	El funcionamiento del dispositivo
	Los acuerdos grupales en el dispositivo
	El encuadre en la práctica socioeducativa
II) Un pensar clínico	Pensar por caso
	De lo universal a lo singular

	Entre el concepto y la metáfora
	Una posición con respecto al saber
III) Lo transferencial	El trabajo en transferencia en el dispositivo <i>Tentativas Clínicas</i>
	El abordaje de la angustia en el dispositivo
IV) Efectos en la práctica socioeducativa	El trabajo con el encuadre y sus efectos en la práctica socioeducativa
	El trabajo con la transferencia y sus efectos en la práctica socioeducativa

3.4 Consideraciones éticas

Esta investigación se desarrolló en el marco institucional de la Maestría en Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, Universidad de la República (Udelar.) La misma se realizó bajo el amparo del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Udelar. Las entrevistas se realizaron con el consentimiento informado en el que se expresaba la voluntad de los participantes en colaborar en la investigación amparado por el Código de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología.

4. Análisis Categorical

En este capítulo se presenta el análisis del material recabado a lo largo del proceso de investigación con el fin de responder a las preguntas y objetivos propuestos. Para realizar dicho análisis se trabajó con categorías y subcategorías que se fueron construyendo a partir de los relatos de las entrevistas y de fragmentos encontrados en el libro *Ficciones Verdaderas* (Rodríguez et al. 2021).

Las subcategorías (que corresponden a un primer nivel de codificación por lo tanto menor nivel de abstracción) fueron agrupadas según sus características en categorías (que suponen un segundo nivel de abstracción). Las principales categorías vinculadas con los objetivos de la investigación son: 1. “Las Coordinadas”, 2. “Un Pensar Clínico”, 3. “Lo Transferencial” y 4. “Efectos en la práctica socioeducativa”.

Las primeras dos describen y analizan el dispositivo *Tentativas Clínicas*. La primera revisa las formas y acuerdos de funcionamiento del dispositivo a partir del trabajo con las siguientes subcategorías: “Los propósitos del dispositivo”, “El funcionamiento del dispositivo”, “Los acuerdos grupales en el dispositivo”. La segunda categoría permite identificar nociones clave del pensamiento clínico que se pusieron en juego en el dispositivo *Tentativas Clínicas*. Las subcategorías sobre las que se reflexiona son: “Pensar por caso”, “De lo universal a lo singular”, “Entre el concepto y la metáfora” y “Una posición con respecto al saber”.

La tercera categoría se centra en identificar y analizar los efectos transferenciales que se configuraron en el dispositivo. Las subcategorías que corresponden a esta categoría son: “El trabajo en transferencia en el dispositivo *Tentativas Clínicas*” y “El abordaje de la angustia en el dispositivo”.

La cuarta y última categoría reflexiona acerca de los efectos que se generaron en la práctica socioeducativa a partir del pasaje por el dispositivo *Tentativas Clínicas*. Está compuesta por las siguientes subcategorías: “El trabajo con el encuadre y sus efectos en la práctica socioeducativa” y “El trabajo con la transferencia y sus efectos en la práctica socioeducativa”.

Durante el recorrido y análisis de estas cuatro categorías se van desprendiendo diferentes efectos que se produjeron a partir del dispositivo *Tentativas Clínicas*, que serán retomados en el apartado de consideraciones finales. Se entiende pertinente explicitar que si bien el análisis está organizado de la forma en la que fue mencionado anteriormente, en varias ocasiones las categorías se entrelazan y pueden aparecer elementos de unas en otras.

Para guardar la confidencialidad de las y los participantes, la presentación de los fragmentos que se utilizan del material encontrado es la siguiente: cuando emerge de las entrevistas aparece la letra (E) y un número aleatorio que las identifica, cuando el material es del libro se indica con la letra (L).

4.1 Las coordenadas

Las coordenadas tienen como función indicar la posición de un punto en el plano o en el espacio. En este caso, se consideran las coordenadas como los propósitos, las formas de funcionamiento y los acuerdos, que son los componentes a partir de los cuales se sitúa el dispositivo *Tentativas Clínicas*, generando así una determinada condición de posibilidad. Esta condición única y singular, por sus características, tiene la capacidad de generar nuevas configuraciones y efectos. Esto hace a un dispositivo: ser capaz de crear condiciones, producir visibilidad y enunciación. No busca prever los acontecimientos ni iluminar objetos pre-existentes sino que, a partir de su particular régimen de luz, va a crear y configurar una particular forma de ver, de pensar, de hacer (Deleuze, 1990). Por lo tanto, las coordenadas que situaron al dispositivo *Tentativas Clínicas* funcionaron como posibilitadoras y no como determinantes. Estas coordenadas serán comprendidas y relacionadas con algunos aportes que la noción de encuadre ofrece, los cuales fueron desarrollados en el marco teórico de esta tesis.

Por ejemplo, la noción de encuadre permite pensar que estas coordenadas funcionaron como una "forma de organizar el pensamiento y la experiencia" (Rodríguez Nebot, 1995, p. 127). Al proponer un método, un determinado orden, un posicionamiento epistemológico y ético otorgaron un marco de referencia al dispositivo configurando así su estructura. De esta forma se produjeron las condiciones para que se constituyera un espacio de pensamiento, de apoyo y de aprendizaje.

4.1.1 Los propósitos del dispositivo

Dentro de las diferentes subcategorías que surgieron del material indagado se puede encontrar aquella que se conforma a partir de lo que las personas entrevistadas y los relatos del libro transmiten como los objetivos explícitos, los propósitos o los fines para los cuales el dispositivo fue creado. Aparece por un lado la idea de que se trataba de un espacio colectivo, en permanente construcción, que se iba configurando a partir de los componentes singulares de las personas que lo integraban y los temas o acontecimientos que sucedían. A partir del dispositivo se buscaba producir diálogo y reflexión. Se encuentran similitudes con la noción de pensamiento cartográfico que entiende que a partir de los distintos fenómenos de cada experiencia se van construyendo posibles y nuevos territorios de existencia (Rodríguez Nebot, 2004).

Se trataba de un espacio en construcción, en donde la idea era ir e intercambiar sobre los casos, dialogar sobre los casos, escuchar diferentes miradas y perspectivas. (E1)

Entonces ahí se colectivizaban los casos, se trataba de acompañar los procesos de cada una de las personas que participábamos. (E 1)

El dispositivo tenía como intención acompañar los procesos de trabajo socioeducativos llevados a cabo por educadoras en proyectos de *El Abrojo*, y estaba dirigido a aquellos que se sintieran convocados a participar en un espacio grupal de reflexión. La metodología de trabajo se realizaba a partir de la construcción y colectivización de casos. Hounie (2012) explica que la realidad es esa ficción que se construye colectivamente sobre la cual a veces es posible conmovirse, cuestionar, interrogarse y reinventar. Asimismo explica que cuando

lo complejo de la realidad y la ficción se encuentran, se mueve el germen que el caso lleva consigo para nutrir la construcción de saber.

En el material indagado aparece también de manera explícita cierta intención de otorgarle a dicho dispositivo una mirada, “un pienso”, una perspectiva clínica (que será abordada posteriormente con mayor profundidad). Se hace presente en la forma de generar pensamiento en el dispositivo, el uso de una epistemología fronteriza (Escolar y Besse 2011), de un pensamiento complejo (Morin, 2001). Esto tenía como fin la integración de distintas dimensiones y saberes del ámbito clínico y del ámbito social comprendiendo que se trabajaba con casos complejos que debían ser abordados desde diversas perspectivas.

Había una intención de poder atravesar las prácticas educativas que teníamos como con una mirada desde la clínica. Lo coordinaban una psicóloga que estaba más vinculada al proyecto, a las políticas socioeducativas y después otra psicóloga que venía con una trayectoria desde la clínica. (E 3)

Extraer algunos casos de cada uno de los proyectos para llevarlo a un lugar transversal del programa que lo llamamos Tentativas Clínicas, para que allí vinieran los casos si se quiere más complejos, o dónde lo psíquico y lo social y la relación estuviera jugándose mucho, es decir que hubiera síntomas, angustia, desconcierto de los educadores. (E 5)

Cuando esa idea maduró yo tuve la necesidad de que ese lugar estuviera acompañado por alguien que viniera del campo clínico exclusivamente. Es decir que, viniera a aportar ese pensamiento clínico, desde cierta extranjería de las prácticas socioeducativas. (E 5)

El pensamiento complejo y fronterizo se relaciona a su vez con la diversidad de formaciones presentes en el dispositivo, lo cual permitió la interacción y el intercambio de saberes provenientes de distintos campos (Escolar y Besse, 2011). Se observa que la propuesta consistió en crear un espacio de reflexión clínica para un grupo de personas de diversas disciplinas, quienes llevaban a cabo sus prácticas socioeducativas.

Iba un educador o una educadora de cada proyecto, fundamentalmente los y las psicólogas, y yo era medio extranjero en ese lugar porque mi formación es en trabajo social (E 2)

Era un espacio abierto a todas las personas de los proyectos que estuvieran en estas situaciones o transitando este proceso de acompañamiento y quisieran colectivizar los casos. (E 1)

La intención de incorporar una mirada clínica estaba vinculada con el hecho de buscar un lugar de transición (Frigerio, 2018) que posibilitara un espacio y un tiempo de tramitación, de reflexión y de sostén.

Lo principal era poder intercambiar, generar un momento de reflexión que trascendiera un poco las emergencias, porque lo que pasa mucho a veces en estos proyectos es que la atención es sobre la emergencia y este espacio tenía esa intención de tener ese intercambio, encuentro entre diferentes personas con diferentes trayectorias. (E3)

El espacio Tentativas se constituyó en un tiempo y un espacio para pensar la práctica poniendo sobre la mesa casos, a partir de lo cual comenzábamos una conversación acerca de lo que cada caso daba a pensar, permitía comprender,

conceptualizar. Cada una de las instancias que sostuvimos fue un tiempo de un intenso trabajo de pensamiento vivo que nos llevó a la inquietud por escribir. (L)

Según lo expresado por las entrevistadas, habitar este espacio de reflexión, sostén y acompañamiento sobre las experiencias de las prácticas fue propicio a su vez para generar procesos de aprendizaje. También se hace notar en los relatos cierto efecto aliviante ante la angustia expresada de sentirse en soledad frente a la labor cotidiana. Incluso fue posible trabajar en la visibilización de los puntos ciegos experimentados por los educadores al pensar desde diferentes lugares y con nuevos elementos.

El espacio de tentativas era un lugar primero de formación y de no sentirme tan sola frente a un mundo de vulnerabilidad en crudo. (E 4)

Necesitaba ser pensado como en otro segundo tiempo. A mí me sostuvo un montón la práctica. Me sostuvo y me amplió el campo de posibilidades que había, de pensar distinto, de ofrecer algo bueno, ver puntos ciegos propios y seguir aprendiendo. (E 4)

Plantear cuál es el nudo que estamos atravesando en este momento, pensémoslo, cómo lo podemos destrabar, el espacio de contarlo y tener una devolución y también que las coordinadoras aportaran contenido teórico y nos invitaran a leer algunas cosas, me parece que no sé, era positivo. (E 2)

En síntesis, se observa que dentro de los propósitos explícitos del dispositivo *Tentativas Clínicas* estaba, por un lado, la realización de encuentros grupales en los que participaron personas provenientes de distintos campos de saber, para generar intercambio sobre la práctica socioeducativa. La forma de intercambio era mediante la colectivización de casos, lo que habilitaba la producción de saber a partir de la construcción colectiva. Los encuentros buscaban acompañar a las educadoras en su práctica a partir de una escucha y una

apoyatura clínica. Esto promovió la reflexión sobre la práctica, los elementos invisibilizados de cada quién fomentando procesos de aprendizaje. A su vez generó efectos aliviantes en las educadoras atenuando sensaciones de angustia y desamparo que pueden surgir en relación con las tareas de la práctica cotidiana (Frigerio, 2005).

4.1.2 El funcionamiento del dispositivo

Esta subcategoría nuclea aquellos elementos que explicitan determinados criterios de organización y periodicidad que sirvieron de marco para que se desarrollara el dispositivo. Los mismos tienen que ver con una forma de planificación y organización determinada que dió lugar al funcionamiento del mismo. La posibilidad de ofrecer al otro un determinado tiempo, una determinada coordenada para el encuentro, es parte de lo que hace que pueda construirse un encuadre por más que el mismo pueda variar o adquirir nuevas formas en la marcha (Urribarri, 2012). Esta idea se vuelve fundamental cuando se trabaja en el ámbito socioeducativo, donde muchas veces lo urgente, lo excepcional o lo impredecible se vuelve costumbre.

Como fue explicado anteriormente *Tentativas Clínicas* se presentaba como un espacio para pensar la práctica socioeducativa. Indagando sobre el dispositivo, se percibe que si bien era un espacio de participación abierta, de construcción colectiva y co-pensada, también existían roles diferenciados. El dispositivo era coordinado, organizado, llevado adelante por dos psicólogas clínicas:

Estaban Carmen y Ana que lo coordinaban pero la palabra no era solo de ellas, y eso también estaba bueno. Si bien lo controlaban...bueno ahí un lapsus... pero la

coordinación era más como si, o sea daban como un encuadre pero la palabra circulaba. (E 4)

Yo creo que la posición en la que nos poníamos quienes teníamos el encuadre era una posición de covisión o de mirar juntos lo mismo por un lado, y desde ese extrañamiento de la cosa. (E 5)

Dentro de las coordenadas ofrecidas por quienes coordinaban el espacio se encontraba la periodicidad de los encuentros:

Cada un mes nos juntábamos y no me acuerdo si cada proyecto o cada educador que era parte de ese espacio llevaba un caso para abrirlo ahí frente a todos. (E 2)

Era un espacio que funcionaba de forma mensual, todos los viernes de tarde. Se hacía presencial. (E 1)

A su vez existían ciertos acuerdos acerca de la forma en la que se trabajaba sobre las experiencias socioeducativas. Esto implicaba pensar tanto en la organización y planificación como sobre el contenido.

De cada espacio salíamos habiendo definido quién presentaba el caso de la otra fecha. Era una vez por mes lo cual teníamos un tiempo para poder trabajar en cómo íbamos a presentar ese caso. (E 4)

Contábamos todo de la situación. Los contextos familiares, cuáles eran sus vínculos, cómo era nuestro vínculo, cómo estaba encarando su tratamiento, cuáles eran los nudos que tenía con eso, cómo hacer para que adhiriera a la medicación, cómo hacer que adhiriera a lo educativo. Cómo hacer para que sostuviera su espacio

terapéutico, cómo dialogar con su terapeuta y conmigo que estoy más en otro lugar.

(E 2)

En estos fragmentos de entrevista aparece la idea de caso clínico que da lugar a la construcción de una narrativa sobre la historia singular de cada niña o adolescente a partir de su contexto familiar, de sus características singulares, de sus formas de entablar vínculos y relaciones con los otros (Rodríguez, 2017). Aparece la dimensión transferencial como elemento de interés para pensar sobre los casos. Se observa la intención en reflexionar sobre lo que sucedía en el vínculo del niño o adolescente con sus pares, sus familiares y también con el educador que llevaba adelante el proceso de acompañamiento. A partir de trabajar en el dispositivo con las emociones, se atendían los diferentes movimientos afectivos que surgían en las educadoras al llevar adelante la práctica socioeducativa.

Otro elemento que aparece como característica de funcionamiento de estos espacios tiene que ver con la forma en la que se iba produciendo pensamiento y cómo se iba construyendo saber. La narración del caso era presentada en un primer momento por quién llevaba adelante un acompañamiento, pero luego dicha construcción narrativa y la posterior producción de sentidos, ideas y saberes pasaba a ser del colectivo. De esta manera un nuevo texto se hilvanaba en un proceso reflexivo y espontáneo de construcción y deconstrucción¹¹ colectiva según lo que cada quien vivía, sentía y pensaba a partir de su propia experiencia y bordeando distintos saberes y discursos. Es en un contexto así dónde la escena de la clínica se puede producir (Hounie, 2012).

¹¹ Lo que aquí interesa retomar sobre la idea de deconstrucción desarrollada por el filósofo Derrida, tiene que ver con la búsqueda por las huellas, por las contradicciones, por aquellos elementos marginales que están en el texto, pero opacados por los discursos hegemónicos (Krieger, 2004).

Trabajamos ahí con los otros casos que a veces al hablar de otro te vas pensando, una cuestión de los adolescentes y me lo traigo y me sirve para pensar mi caso.. o no sé, o algo tiene en común con esto y hago y asocio, y me sirve. (E 2)

Tenía que ver con que cada uno pudiera producir un relato, un cuento que volviera disponible para todo lo que estaba pasando, y que cuando pasáramos a la fase más de análisis o de intentar comprender, usábamos mucho esta palabra: ampliar el campo de lo visible. (E 5)

Comenzar a construir colectivamente, más allá de las estrategias también empezar a elaborar colectivamente formas de hacer, formas de pensar, bien centrado cómo en acompañar a los gurises. (E 2)

En los últimos relatos, se puede ver que el hecho de reconocer y trabajar en conjunto sobre cuáles son las condiciones del trabajo socioeducativo y sus posibles efectos pudo brindar herramientas para enfrentar miedos e incertidumbres que la práctica cotidiana puede despertar. Sánchez Alber (2017) explica que aunque sea incipiente, adentrarse en un conocimiento clínico ayuda a conocer mejor los límites de quienes trabajan así como los malestares, sufrimientos y signos de las personas con las que se trabaja. Conocer estos límites permite disminuir a su vez el malestar y el sufrimiento de quienes llevan adelante la práctica.

La experiencia del aprendizaje requiere de la inseguridad, de la duda, de no saber qué hacer ni cómo reaccionar. (L)

Entre tanta sorpresa y movimientos, nos encontramos en una dicotomía en relación a las distintas maneras de abordar la situación y de plantear estrategias a seguir. (L)

En estos relatos se refleja un reconocimiento de las incertidumbres inherentes a las prácticas, lo cual propicia el proceso de aprendizaje. Se puede observar que la educadora transita del sentimiento de incompreensión a la posibilidad de elaborar una explicación al comprender las particularidades de trabajar en los oficios del lazo (Frigerio, 2018).

Asimismo, surge la estrategia de pensar colectivamente como posibilidad para desarrollar nuevas herramientas y alternativas para llevar adelante la experiencia socioeducativa.

En síntesis, las formas explícitas que conformaron el particular funcionamiento de este dispositivo tuvieron que ver con la presencia de un equipo coordinado por dos psicólogas clínicas que ofrecían un acompañamiento para pensar la práctica. Los encuentros se realizaron con una periodicidad mensual. La organización en torno a las formas de llevar adelante la reflexión de cada encuentro era mediada por la presentación de un caso como forma de narrar determinado proceso educativo, atendiendo a sus detalles y sus componentes singulares. A su vez, la forma de llevar adelante la reflexión fue a partir de la construcción colectiva mediante la asociación de ideas y las resonancias afectivas con las que cada quién contaba a partir de su propia experiencia. El hecho de compartir y pensar en colectivo una determinada situación generó orientaciones, nuevos saberes y pistas para reflexionar sobre otras situaciones.

4.1.3 Los acuerdos grupales en el dispositivo

Otra de las subcategorías encontradas que conforma a la categoría denominada “*Las coordinadas*”, refiere a aquellos acuerdos explícitos que daban forma, sentido y un determinado posicionamiento a la hora de participar en los encuentros. Como fue trabajado en el marco teórico, para algunos autores la actitud y disposición que tenga el analista es fundamental para que se configure el encuadre interno (Viñar, 2002) lo que va a permitir la flexibilidad y la creatividad a la hora de enfrentarse a los distintos escenarios en los que se

puede construir un espacio clínico. Incluso, según Percia (2017) va a ser fundamental que exista el deseo de estar allí y disponerse al encuentro.

En este caso aparecen distintos acuerdos que configuraron una determinada posición ocupada no sólo por quienes coordinaban el dispositivo, sino también por quienes participaban en él. Esto propició de fondo para que un clima particular aconteciera. Por un lado, se trabajó con la noción de confidencialidad, lo que implicaba que el material compartido en el dispositivo debía ser tratado con cuidado y destinado exclusivamente a la circulación dentro del grupo de participantes. Esto produjo un clima de intimidad a la vez que generó la configuración de una grupalidad. Se comprende a la grupalidad cómo “relacionalidades heterogéneas que se producen en relación con conjuntos” (Etcheverry, 2022, p. 180). Esto supone hablar de estares y no de esencias y comprender que en tales conjuntos se pueden encontrar componentes de lo social histórico, lo institucional, lo organizacional, componentes que producen subjetividades.

De las situaciones se contaba todo, también era un espacio que tenía acuerdos, era un criterio de fronteras, de acá esto no va a salir, lo vamos a problematizar, a pensar y va a quedar acá. Respetando ese espacio como un espacio de intimidad. (E 2)

Al principio hubo que hacer mucho encuadre, porque ese era el trabajo de X y X entiendo, de que lo que estábamos trabajando era en ese espacio no era para salir a hacer lo mismo a la interna del equipo de trabajo. Eso que sucedía allí pasaba allí, bien como un escenario clínico. (E 4)

En los discursos de los participantes se observa que, para construir un clima de intimidad, no solo fue necesario generar un acuerdo de confidencialidad, sino también acordar suspender el juicio crítico sobre lo que se compartía grupalmente. Zelmanovich (2013) explica que el trabajo educativo requiere de una disposición al no saber y lo vincula con el

concepto desarrollado por De Cusa (1440/2003) acerca de la docta ignorancia. Esto supone tomar una posición que asuma la cuota de no saber que cada quien posee, para poder estar disponible al conocimiento. Estas ideas fueron tenidas en cuenta en el dispositivo, en el cual se construyó una determinada posición con respecto al saber, la cual será explorada con mayor profundidad más adelante.

Como un lugar que logramos exponernos y que se salía del juzgamiento de si está bien o está mal. (E 2)

También se jugaba mucho el encuadre de quitamos el prejuicio y la crítica, esta maltratadora que a veces nos juega mucho de qué pensará esa otra o ese otro , de si quedó expuesto o expuesta, eso al principio tuvo que ser muy encuadrado y después fluyó. De verdad me parece que la cuestión de la crítica, el prejuicio se empezó a diluir. No había tanta persecución de si voy a quedar expuesto o expuesta, por lo menos yo no lo sentí así. (E 4)

Esta subcategoría muestra cómo se configuraron los acuerdos que dieron forma al dispositivo, los cuales estaban relacionados tanto con un compromiso de confidencialidad como con una actitud de no juicio. Esto permitió que se produjera un clima de intimidad que propició la confianza y la apertura para la exposición y el trabajo con lo afectivo. Estas modalidades de presentación del material en formato de casos, así como la posición ética compuesta por el compromiso de confidencialidad y de no juicio están estrechamente vinculadas con un posicionamiento clínico.

Síntesis de la categoría

En este primer momento se trabajó sobre aquello que propició como las coordenadas de *Tentativas Clínicas*, tomando en cuenta los acuerdos, las formas, los propósitos que contribuyeron a generar las condiciones de posibilidad de este dispositivo. Las distintas formas de comprender la noción de encuadre aportaron a la reflexión de esta categoría. Por un lado contribuyó a pensar las formas en las que se organizó el pensamiento y la experiencia del dispositivo (Rodríguez Nebot, 1995), también a reflexionar sobre las estrategias que se disponen y habilitan el accionar en situación (Arevalo Plá, 2021), permitiendo incorporar lo impredecible del acontecimiento. A su vez, al poder comprenderlo como un espacio que contiene y cobija a quienes se encuentran allí (Frigerio, 2018).

Se reflexionó sobre los motivos explícitos que dieron forma y sostén al espacio mensual. Funcionó como un espacio grupal, con la participación de personas provenientes de distintos campos del saber, donde se acompañaban los desafíos de la práctica socioeducativa a partir de una escucha y apoyatura clínica. Se observó que, al tomar una posición que permitió la expresión singular y colectiva y sostuvo una actitud libre de juicios y de enfoques únicos y universales, se crearon las condiciones necesarias para producir un entorno de confianza e intimidad, dónde lo afectivo pudo circular. Esto último propició efectos aliviantes en las educadoras así como oportunidades de aprendizaje.

4.2 Un pensar clínico

En esta segunda categoría se identifican y analizan las nociones clínicas que aparecen en el dispositivo *Tentativas Clínicas*. Se busca comprender por qué este dispositivo puede ser nombrado como clínico dentro del ámbito socioeducativo. Interesa reflexionar fundamentalmente en torno a lo que compone el pensar clínico en esta experiencia. Se retoma la idea acerca de que el pensamiento clínico supone un pensar complejo y singular debido a su proximidad con los procesos inconscientes intrapsíquicos e intersubjetivos (Green, 2002). Es una forma de pensamiento que produce conocimiento a partir de estudiar en profundidad y descubrir la singularidad de un caso (Souto, 2010). A su vez este pensar está compuesto de elementos como la escucha, la interpretación y la intervención, incorporando saberes de diversos campos del conocimiento (Frigeiro, 2017).

A partir de los elementos surgidos del material recabado se estudia cómo ciertas características del dispositivo, tanto en términos de su posicionamiento epistemológico y ético como de su metodología, están estrechamente vinculadas al pensamiento clínico. Se abordarán a continuación subcategorías identificadas a partir de nociones clave relacionadas con lo clínico, que configuran una forma específica de pensar.

4.2.1 El caso a caso

Dentro de esta subcategoría, se pretende abordar una línea fundamental del dispositivo: el pensamiento colectivo sobre el caso. La noción de "caso" aparece de manera recurrente en los discursos y fragmentos del material, y se puede considerar como un elemento central del dispositivo debido a que configuró tanto su metodología como su posición epistémica. A partir del material analizado, es posible reflexionar sobre cómo se construyeron los casos y cómo se trabajó sobre ellos. Hounie (2012) comprende que un caso no debe ser valorado

por su veracidad, sino por su capacidad para cuestionar la universalidad del saber. Según la autora un caso representa "una brecha en la regularidad, una ruptura en las simetrías, una afectación de la homogeneidad" (p. 364). La autora destaca que el saber se produce en el proceso de construcción del caso más que en el alcance de una meta final. Trabajar sobre un caso facilita el aprendizaje, la construcción de metáforas y la producción de nuevos sentidos.

Cada un mes nos juntábamos y cada educador que era parte de ese espacio llevaba un caso para abrirlo ahí frente a todos. (E 2)

El hilo metodológico es esta cosa de pensar por caso. (E 5)

En los siguientes relatos se pueden identificar los elementos considerados por las educadoras a la hora de construir un caso, entre los cuales se incluyen las características de las relaciones establecidas, las emociones que surgían en los encuentros socioeducativos, es decir las diversas afectaciones vinculadas a las relaciones transferenciales que se fueron configurando a lo largo del proceso de trabajo. Según Rubistein (2012), la construcción de un caso se realiza en transferencia, con las afectaciones vividas por quien lo elabora siempre presentes.

Otra de las cosas que compartíamos era cómo era nuestro vínculo, qué tanta frecuencia teníamos o no de contacto con los gurises, qué tipo de relación establecíamos. (E 3)

También como lo contratransferencial de lo que sintió, el encuentro con ese otro, de los espacios más individuales. (E 4)

Lo que contábamos ahí en esos espacios tenían que ver con vivencias muy personales con el niño o con la niña. Como lo que pasabas y lo que vivías y cómo vos lo sentías desde un lugar muy personal y muy subjetivo, muy desde ahí. (E 6)

Indagar en profundidad y ocuparse de lo singular es propio del enfoque clínico (Souto, 2010). Este enfoque permite el acercamiento al otro poniendo en juego una posición receptiva, capaz de facilitar una comunicación no sólo desde lo consciente sino también a nivel inconsciente. Esto sucede debido a que se escucha al otro atendiendo sus maneras distintivas de expresión, dando lugar a que despliegue su propio universo, mientras se incluye a su vez, aquello que afecta, que toca a quien habilita dicha escucha (Souto, 2010).

Se constata que la construcción del caso encontraba al menos dos momentos. El primero como se mencionó anteriormente, correspondía al tiempo en el que cada educadora escribía sobre las características de los encuentros y del vínculo y la historia de cada niño o adolescente. Luego, en el dispositivo se ponía a jugar una segunda etapa en dónde a partir de la asociación de ideas y resonancias, el caso comenzaba a ser del colectivo.

La idea era presentar el caso, y ahí quién presentaba el caso ya no controlaba lo que se iba dando, y cada quién empezaba a decir lo que se le venía a la cabeza con lo que una presentó. Era super rico en ese sentido porque todos interveníamos en eso, no solamente quien estaba implicado sino que bueno, rolaba. (E 4)

Porque ahí llevábamos más pensado cada caso, pero había mucho de la asociación, de lo que iba surgiendo en el momento, en base a lo que vamos construyendo. (E 6)

Después lo que se armaba era algo que ya no controlábamos porque yo me vi como en esto del armado “bueno la fecha, que vital esto, el hito, por qué decir esto” y después ya todo eso se desarma, como que todo eso pierde el sentido cuando uno

arma como algo muy ordenado y controladito y después empieza a circular la palabra y lo que pasaba era esto de la asociación libre, ¿no? La asociación libre no estaba solamente regida a quienes entendían que era la asociación libre, sino que la podíamos ejecutar todas y todos más allá de la especificidad. (E 4)

En este último fragmento se evidencia cómo se incorpora una noción clínica proveniente del psicoanálisis dentro del dispositivo. La asociación libre, una de las herramientas fundamentales del método psicoanalítico, es una de las vías de acceso al inconsciente al permitir que las resistencias del sujeto disminuyan (Freud, 1976d). Este proceso ocurre cuando el sujeto, hablando en transferencia, expresa pensamientos e ideas que surgen de manera espontánea y se asocian libremente. Los educadores, cuya principal herramienta de trabajo es la construcción de vínculos y el uso de su propio psiquismo, se ven particularmente afectados por las dinámicas transferenciales (Leff, 2007). Poner en palabras las afectaciones que surgen en las relaciones socioeducativas en un contexto laboral puede ser una tarea compleja y generar resistencias (Lerner, 1998). La incorporación de un método que facilitó la asociación libre en el dispositivo, permitió un pasaje que fue de lo “controladito”, como dice en el relato, hacia la apertura y la circulación de la palabra con menores resistencias, pudiendo dar lugar a la construcción de algo novedoso.

La búsqueda de un tratamiento asociativo. Que nuestras cadenas asociativas, que nuestros propios psiquismos asociaran y resonaran y en esa asociación y en esa resonancia empiece a aparecer un decir, un discurso que de alguna manera recomponga el caso y lo vaya llevando a otro lugar del que entró. (E 5)

La elección de trabajar con casos permitió a su vez desarrollar una forma particular de pensamiento, que facilitó la reflexión sobre los quehaceres de las prácticas socioeducativas para construir nuevas estrategias y alternativas de acción. El proceso de explicitar, escribir y pensar el caso implica una tarea de extracción que da origen al caso (Rodríguez, 2017), ya

que los casos no existen por sí solos; deben ser contruidos (Sánchez Alber, 2017). Este accionar generó un cambio de posición en quienes llevaban adelante la tarea socioeducativa, pasando de una creencia de imposibilidad a una nueva concepción del caso y un corrimiento en tanto a la consideración del mismo.

Superviso este caso, lo hablo, lo pienso, creo que poner en palabras ordena o por lo menos a mí me ordenó en ese momento, qué es lo que estaba sucediendo, y ese espacio me dió la posibilidad como de repensar la estrategia de intervención, volver a pensar cómo acompañar a ese adolescente, que no era inacompañable. (E 1)

Cuando compartíamos el caso, tener ese espacio de reflexión pero también tener como alguna identificación de por qué lado, ehh, seguir trabajando. (E 3)

En este apartado se observó que el funcionamiento metodológico del dispositivo se basó en la construcción y reflexión sobre casos. Estos casos desempeñaron un rol central en el desarrollo de la tarea. Se evidenció que, en la construcción de los casos, se hizo énfasis en las características de los vínculos generados entre las niñas y adolescentes y las educadoras, integrando las diversas afectaciones que surgieron en el vínculo transferencial.

Además, la colectivización de los casos en el dispositivo generó un segundo momento en el cual, mediante la asociación y resonancia de ideas, pensamientos y reflexiones de los participantes, surgió algo novedoso. El trabajo a partir de lo asociativo facilitó la incorporación y el trabajo con las distintas emociones e implicaciones de las educadoras. La creación colectiva a partir de las experiencias que cada quien ofrecía produjo nuevos elementos para reflexionar sobre los casos, sobre los vínculos y roles que cada quien ocupaba, generando transformación en ellos. Esto último promovió un proceso de pensamiento que facilitó la reflexión y la apertura de nuevas perspectivas para llevar a cabo la tarea socioeducativa.

4.2.2 De lo universal a lo singular

En esta subcategoría se pretende ahondar acerca de la importancia que se le otorgó al pensamiento singular, buscando generar un corrimiento de lo universal para ir hacia el detalle. Este movimiento es propio del ámbito clínico debido a que la clínica surge a partir del interés en estudiar las diferencias entre los seres humanos (Bernstein y Nietzel, 1995). Esto significa, por ejemplo, indagar sobre las diferencias en las formas que cada quién encuentra a la hora de generar vínculos, en las formas de experimentar la niñez o la adolescencia, en las formas de habitar un determinado lugar.

En el siguiente relato se puede observar cómo al presentar un caso se busca generar un análisis contextualizado, singularizado y territorializado de la situación. La filosofía gestual de Deligny (2015) contribuye con esta idea, al proponer que el trabajo de acompañamiento educativo debe entenderse atravesado por las particularidades de su contexto y las circunstancias que lo producen. Al reflexionar sobre las diferentes representaciones o pertenencias, que en este caso los adolescentes tienen con su entorno, se genera en las educadoras un intento de traducción o interpretación del por qué de los acontecimientos. Esto facilitó la construcción de estrategias de trabajo surgidas, no a partir del desborde de lo urgente, sino a raíz de un proceso que integró la complejidad a través de la problematización.

Problematizamos la pertenencia que tenía esa grupalidad a ese barrio, a esa comunidad para entender un poco más esa situación que vivimos de mucha violencia en la puerta de la UTU [...] y ta, para nosotras eso fue súper significativo porque entendimos que tenía que ver con la exclusión social, con el barrio de pertenencia. Porque más allá de que eran todos gurises que pertenecían al mismo

barrio había diferencias muy abismales en sus formas de vida y en lo que estaban transitando y su inclusión o no en el sistema educativo en ese momento”. (E 1)

Empezamos a pensar de alguna manera muy particular estas cosas. Entonces empezamos a generar esta idea de pensar como en lo individual en el recorrido de cada chiquilín, en la historia, como buscarle explicaciones, plantearle interrogantes, cómo individualizar un poco las problemáticas. (E 6)

En el siguiente relato la persona entrevistada se está refiriendo a la experiencia y a los intercambios con los niños o adolescentes en el marco de la práctica socioeducativa, visualizando e incorporando distintas emociones que se suscitaron. Se detiene en las palabras que se dijeron a partir de los intercambios. Minnicelli (2013) hace hincapié en la importancia de tomar hechos, dichos o acciones que surgen de las prácticas, las entiende como ceremonias mínimas, y considera que ayudan a interrogar lo naturalizado o encriptado, para poder ver un poco más allá de lo establecido y lograr pensar por caso.

Intentábamos llevar como algún relato de la experiencia, o alguna frase que nos haya quedado de esos intercambios, intentar en ese vínculo o en esos momentos de encuentro identificar si había habido momentos de mucho enojo, o de angustia o momentos de disfrute. (E 3)

Creíamos ver en sus gestos, en su forma de jugarse, en la forma de narrar su emoción en los detalles, el anuncio de un intersticio por donde entrar, una punta de madeja por dónde tirar y reafirmar los pocos hilos de vida instituidos. (L)

Es la imagen vívida de tantos pequeños instantes hechos de sutiles detalles en la experiencia de nuestros oficios, cuando algo acontece trastocando los bloques de tiempo e instaura un pasaje que distingue un antes y un después. (L)

Prestar atención a los gestos como se propone en estos fragmentos, se vincula con la filosofía gestual de Deligny (2015). La misma encontraba la potencia de la práctica en los detalles, entendidos como acciones menores o formas frágiles, pero generadoras de efectos. Consistía en trabajar de una forma que daba lugar al ensayo y al error, dejando por fuera los métodos o principios, priorizando siempre el momento.

En el siguiente fragmento se puede ver el trabajo del dispositivo en torno al pasaje de un problema universal hacia su especificidad, con el fin de salir de ciertos lugares de imposibilidad que pueden aparecer cuando los problemas al ser generales parecen inabarcables.

Salir de la posición de lo imposible tenía que ver con percibir qué sentido tenía para el sujeto con el que se estaba trabajando, ese trabajo. Porque había una hipótesis muy fuerte que tenía que ver con que el pensamiento clínico puede ser una herramienta para interrumpir un mal del campo, el de las políticas públicas, que es la creación de universales, la creación de perspectivas panorámicas y monocordes, es decir, ver todo igual, siempre lo mismo. [...] Llegar a ese punto singular en donde el sujeto será pobre, será excluido, pero tiene un trazo que le es propio, y tenemos la hipótesis de que podemos dar una mano a un sujeto si llegamos a tocar algo de eso, a tejer en esa escala que es singular que es un decir singular, es un vivir singular. (E 5)

Ningún niño, niña y adolescente puede ser dicho, comprendido, entendido sólo desde una adjetivación, ellos y ellas son inexorablemente algo más, otra cosa, algo distinto al adjetivo que el dispositivo de política pública le quiere asignar. Trabajamos con la explotación sexual, con los drogas, con quienes delinquen, pero lo hacemos viendo en cada uno de ellos y ellas algo más y otras cosas [...] (L)

En estos últimos fragmentos se evidencia cómo las problemáticas asociadas a los grandes temas del ámbito macro de las políticas públicas pueden acabar condicionando o capturando las identidades de los sujetos que las experimentan, imponiéndoles características universales e impersonales. Históricamente se han construido instituciones especializadas que albergan a las personas según sus “problemáticas comunes”, imponiendo una ilusión de homogeneidad y desatendiendo sus diferencias. Asimismo, trabajar en estas problemáticas puede llevar a estados de desolación e impotencia en quienes se ocupan de los efectos y las consecuencias de estos problemas. Realizar un abordaje clínico supone investigar sobre las formas particulares en las que cada sujeto atraviesa su experiencia vital y sufre los daños que determinadas situaciones le pueden causar (Souto, 2010). Escuchar la voz, mirar el gesto, pensar en el detalle tiene que ver con lo que Broide y Estivalet (2018) entienden por escucha clínica, aquella que rescata y comprende el trazo singular y único que distingue al sujeto.

Como que a veces cuando pensás en problemáticas estandarizadas y pensás en cosas más de etiqueta, a veces es difícil ponerte a visualizar eso, como la importancia de lo individual y del significado que cada niño o cada niña pueda darle a su historia, a sus problemáticas y que eso quizás desemboca en una demostración parecida a otra pero no es lo mismo, entonces como que esa singularidad, eso de los detalles y todo eso que es algo como que se trabaja o que trabajamos mucho en ese tiempo. (E 6)

El trabajo con lo singular implicó a su vez trabajar con elementos inconscientes de los sujetos, tanto de las niñas y adolescentes que participaban de los proyectos como de las educadoras. Reflexionar sobre los movimientos, lo que afecta, lo que se mueve en el

vínculo, incorporando a su vez el análisis de la implicación de quien lleva adelante la tarea de acompañamiento socioeducativo, son acciones propias del ámbito clínico (Souto, 2010).

A partir de esta subcategoría, se observó que el pasaje de lo universal a lo singular permitió una mirada detallada y contextualizada que pudo incorporar las características y circunstancias que conformaban las escenas de las prácticas socioeducativas. Estas prácticas, generalmente marcadas por la violencia, podían generar confusión, impotencia y una sensación de imposibilidad frente al quehacer educativo. Pensar en situación, en el entorno, en las implicaciones que componían a cada escena, facilitó la construcción de nuevos sentidos y entendimientos. Incorporar una mirada puesta en los detalles, en las ceremonias mínimas (Minniceli, 2013), acercándose a una filosofía gestual (Deligny, 2015) aportó en la creación de nuevas estrategias que pudieron mover algo de lo sedimentado (Rodríguez, 2015). A su vez, integrar una mirada singularizada ayudó a desglosar los grandes problemas que parecen quedar en el orden de lo imposible, para descubrir los trazos de distinción, incorporar elementos de lo inconsciente y pensar a cada sujeto y vínculos como únicos y singulares.

4.2.3 Entre el concepto y la metáfora

En el mismo orden del pasaje de lo universal a lo singular, que aparece en el dispositivo, se manifiesta el movimiento y el intercambio entre lo conceptual y lo metafórico. En esta subcategoría se trabaja en torno a cómo esta forma de construir pensamiento en el dispositivo, aporta a la noción de pensamiento clínico que se viene desarrollando en este trabajo. Leff en un reportaje realizado por Aboslaiman y Sauval (2014) explica que detenerse en los detalles más que en los conceptos da lugar a la sorpresa y no obtura la producción de un caso.

Sin dar lugar al uso de categorías últimas que pudieran descomplejizar las formaciones subjetivas, la posibilidad de establecer relaciones generales se realiza a sabiendas de que los supuestos son tan necesarios como móviles en el desarrollo de la mirada con que se ordena el mundo de la experiencia. (L)

Hounie (2012) comprende al concepto como versátil debido a que es el residuo de una metáfora. Por lo tanto el mismo está compuesto por diversas sonoridades y acordes.

Preferíamos más ir a buscar metáforas. Es decir a producir en el lenguaje una variación que abra un sentido nuevo. Así como traíamos conceptos traíamos metáforas, asociaciones, íbamos hacia la poesía a veces. Si la función de tomar es decir, de algún modo bordearlo, y ofrecerle un rodeo, un contorno de significación que permitiera que ese relato adquiriera nuevas significaciones y a veces eso se logra con los conceptos y a veces se logra con las metáforas. Nos íbamos más a las metáforas que a los conceptos. (E 5)

Trabajar con la metáfora facilitó la reflexión sobre diversas nociones clínicas, así como sobre situaciones y dificultades de la experiencia, y su articulación, a través de imágenes, ideas, textos y poesías. Esto permitió una ampliación de la comprensión y la posibilidad de integrar distintos campos del saber, como la literatura, el arte o la filosofía, de los que se nutre el pensamiento clínico. Este enfoque está estrechamente vinculado con la epistemología fronteriza, que, como se desarrolló previamente, ayuda a reflexionar en el momento en que surgen los problemas y las preguntas, ofreciendo nuevos límites y formas de pensar (Escolar y Besse, 2011). Hounie (2012), en diálogo con Ricoeur (2001), sostiene que la metáfora abre sentidos al ser una estrategia discursiva que libera el poder de ciertas ficciones, redefine la realidad y redimensiona el mundo.

Le ponían una impronta muy psicoanalítica y a su vez también como algo más creativo. Siempre estaba presente traer artistas, el cine, la poesía, la literatura, como que siempre se trataba de darle como esa vuelta, traer lo artístico que a mi fue algo que me hizo conectar mucho con el espacio, utilizar esa metodología. (E 7)

Una imagen poética de Alejandra Pizarnik recuerda que la más desgarradora soledad es precisamente la de la retirada radical del lenguaje ante la experiencia. Ése que hemos construido para atemperar la realidad, porque la soledad al igual que el silencio, al igual que el dolor, sabe cuándo amenaza. Cuando ya no hay resplandor de una imagen que encienda, que alerte el cuerpo pulsional que habita en un gesto que acerque y enlace, estamos en la más radical soledad. Pues la soledad, no es estar “en el muelle a la madrugada, mirando el agua con avidez. La soledad es no poder decirla por no poder circundarla por no poder darle un rostro por no poder hacerla sinónimo de un paisaje”. (L)

Este pasaje narrativo ofrece la posibilidad de observar cómo se integraban la poesía y sus metáforas a la hora de construir pensamiento y reflexión. A partir de la poesía de Pizarnik se reflexiona sobre la soledad respecto a la experiencia de la práctica, vinculada al vacío que deja el lenguaje. Cuando la experiencia de la práctica socioeducativa es desgarradora parece que por momentos no hay palabras que puedan ser suficientes. La imposibilidad del lenguaje para poder decirlo todo es abordada por Neo Poblet (2016), quien la vincula con la noción de lo indecible relacionada con lo real, a partir de los desarrollos de Lacan (2004) y lo entiende como aquello que no puede ser representado o simbolizado. En el relato aparece la angustia frente a la imposibilidad de testimoniar la experiencia y la poesía en este caso, en su función metafórica, como herramienta para poder simbolizarlo. Neo Poblet (2016) entiende que tanto la poesía como el psicoanálisis son un acto de descolonización al trabajar sobre el lenguaje, posibilitando que el mismo se transforme y se produzca de nuevas y distintas formas.

Con un poco de ayuda, este sitio comenzó a dejarse habitar y se lo acondicionó para que fuera posible allí alojar algunos decires indecibles. Frases que llenaban de palabras tus silencios, que se vaciaban de lenguaje. Desde el inicio lo sentiste tu lugar. (L)

Es interesante entender a la metáfora como la forma viva de la palabra y no como una sustitución de la misma, entenderla como potenciadora y generadora de nuevos sentidos vinculados al proceso de construcción de la idea y la proliferación de significantes (Zanello, 2007). La metáfora, debido a su cualidad sensible, a su capacidad de ofrecer imágenes y crear relaciones, ha sido una vía de comprensión del sujeto en el mundo. Puede estar asociada a una forma de atribuir nuevos sentidos a las cosas, pero también puede ser pensada como acontecimiento (Navarrete, 2017). Navarrete se apoya en Badiou (2002) para pensar el acontecimiento, entendiéndolo dentro del orden de lo innombrable, ya que no es posible representarlo debido a su condición de 'estar siendo'. La metáfora podría traer el sentido faltante si se la comprende desde una lógica diferente a la tradicional y como visitante inesperada que da testimonio del acontecer poético (Pakman, 2010). Lakoff y Johnson (1995) plantean que la metáfora no representa sino que crea realidad siendo una forma de habitar la experiencia de la vida cotidiana. Esta idea remite al pensamiento clínico en tanto se construye un "pensar en situación" (Escolar y Besse, 2011, p.15), un pensar en acontecimiento.

Transformar esa angustia, ese dolor en algo, siempre en la búsqueda del gesto creativo, de la metáfora, de que bueno, como esa función que tiene el pensamiento clínico que es ir de lo siniestro a lo bello, ir así, en esa función transformacional.

(E 5)

En el siguiente fragmento se puede ver cómo es que la herramienta de la metáfora acompañaba un intento de traducción. Por un lado la traducción aparece como elemento

necesario para las participantes debido a que no todas estaban formadas en el ámbito clínico. La utilización de metáforas como búsqueda de comprensión fue una estrategia para abordar ciertas nociones de lo clínico en el trabajo con personas provenientes de distintas disciplinas, evitando la simplificación.

Pero también las coordinadoras que llevaban el espacio, traducían mucho esos conceptos sobre todo para quienes venían de otros campos, porque le ponían otras palabras que salían del terreno del psicoanálisis, pese a que su oído y su pensamiento clínico estaba muy relacionado al psicoanálisis. (E 4)

A su vez, la incorporación de la metáfora para ampliar y enriquecer el campo de posibilidades de la traducción, se vuelve interesante si se tiene en cuenta la importancia de la distinción “entre lo hablado y el hablar y entre el dicho y el decir” (Courel, 2010, p. 124) cuando se trata de trabajar en el terreno del lenguaje, de los vínculos, de la interpretación, de lo humano. Incluir a la metáfora, en sus múltiples figuras, puede dar lugar a amplificar en vez de limitar los sentidos, las posibilidades de comprensión y entendimiento de la práctica y sus particularidades. Esta idea está fuertemente vinculada a la noción de transmisión. Frigerio (2004) plantea que se debe renunciar a la transmisión como figura única debido a que está compuesta por lo incompleto y lo inacabado. Supone renunciar a la presunción totalitaria de que todo se puede transmitir o resignificar. La metáfora se ofrece como forma de prestar nuevas palabras, sentidos, imágenes en la transmisión, entendida siempre como incompleta, como fragmento que se ofrece para que un otro haga de éste algo propio.

Un cierto modo de hablar técnico que preferimos declinar para dar lugar a otros modos de hablar que recurran más a las metáforas, las imágenes, las emociones para transmitir lo que se tiene para decir. (L)

En este apartado se observó que el uso de la metáfora facilita el trabajo con los detalles, posibilita la apertura de nuevas dimensiones y sentidos para pensar, ampliando el campo del decir, de visibilizar y de comprender. Da lugar a la incorporación de otras formas de expresión artística como imágenes, poesías y textos que colaboran en la construcción de un pensamiento complejo y fronterizo (Escolar y Besse, 2011), propio de un pensamiento clínico. La visibilización de la metáfora que posibilitó el pensamiento clínico construido en el dispositivo, contribuyó en dos sentidos al tema de la traducción. Por un lado, la posibilidad de trabajar nociones propias de la clínica en una grupalidad interdisciplinaria “traduciendo” determinados conceptos sin generar simplificaciones. Por otro lado, aparece la metáfora en su función de traducción como facilitadora en cuanto a la apertura de nuevos sentidos, nuevas interpretaciones, nuevas comprensiones sobre un campo tan complejo como es el del pensar los vínculos escuchando las palabras, los gestos y los detalles.

4.2.4 Una posición con respecto al saber

En esta subcategoría se trabaja sobre otra forma que contribuye a entender cómo se construyó el pensamiento clínico en el dispositivo. En este caso, refiere a la posición que sostuvieron quienes participaron del dispositivo en lo que respecta al vínculo con el saber. Se comprende que la decisión que se tomó no fue arbitraria sino que fue una elección consciente vinculada a un posicionamiento clínico. Por un lado aparece una actitud crítica, que se deja sorprender por los acontecimientos y genera alianzas con una posición de extrañamiento, con una posición de no saber. Esta posición de no saber es la que dará lugar a una conversación que posibilitará una mirada interrogadora, productora de nuevos saberes, habilitadora de la construcción de un caso (Sánchez Alber, 2017).

Creo que la posición en la que nos pusimos quienes teníamos el encuadre era una posición de covisión o de mirar juntos lo mismo por un lado, y desde ese extrañamiento de la cosa. [...] No buscábamos nunca una verdad. (E 5)

Entonces el pensamiento clínico es un tipo de pensamiento que eventualmente nos dispone a una posición de “yo no sé nada”. (E 5)

Sostener una posición de no saber, sostiene Sánchez Alber (2017), es lo que va a permitir una elaboración colectiva y una orientación hacia dónde ir. Además de sostener una postura de extrañamiento frente al saber, se visualiza un compromiso por la construcción colectiva del mismo. Hay una posición activa frente a lo que acontece como problema o como pregunta. Hounie (2012) explica que a partir del agujero que conforma al saber es que se produce la fuente de toda creación y la fuerza que impulsa la construcción de todo deseo de saber.

No refieren a técnicas preestablecidas que siguen una suerte de manual de instrucciones, sino que diseñan escrituras como las presentes. Más cercanas al gesto estético del artesano que crea con redondeles de hilo, en un ejercicio del oficio que no es sin aficionamiento. (L)

Según Sánchez Alber (2017) entender el saber como elaboración colectiva, incorporando al otro en la construcción del mismo tiene que ver con lo que hace al método clínico.

No se trataba de decirle al otro ni sus aciertos ni sus errores, se trataba de volver disponible al trabajo de quien intervenía una cadena asociativa colectiva, que se aproximara con delicadeza al material y quien estaba interviniendo pudiera llevarse a algo del trabajo de todos. (E 5)

Como bien señalaba Roland Barthes, “me pongo en la posición de aquel que hace algo, no ya de aquel que habla sobre algo: no estudio un producto, me hago cargo de una producción; derogo el discurso sobre el discurso; el mundo ya no viene a mí bajo la forma de un objeto, sino en la de una escritura, es decir de una práctica; paso a otro tipo de saber: el del aficionado”. (L)

Se puede encontrar nuevamente un vínculo con la epistemología fronteriza (Escolar y Besse, 2011) respecto a dejar atrás la búsqueda de una razón pura, una solución única, que dé cuenta de los acontecimientos. Hounie (2012) ofrece pistas cuando remite al saber en la clínica entendido no desde supuestos a-priori sino como “saber encarnado, móvil, que admite en su producción su propia falta, develando en esto pues, la presencia de la dimensión subjetiva” (p. 31). El hecho de comprender al saber en movimiento, dentro de una cadena de asociaciones y resonancias, dispuesto a la transformación, se vincula a su vez con la noción de saber como acontecimiento, vinculada con la lógica que acontece en el acto analítico en la clínica (Hounie, 2012).

Era una posición decididamente asociativa y colaborativa que renunciaba desde el comienzo a producir una verdad. Se trataba mucho más de producir saberes, múltiples, diversos, al servicio de quien estaba ahí, sosteniendo la cosa. (E 5)

Allí entonces, ¡cuánto decir en cada historia!, ¡cuánta creación de saber! Un saber que despliega el no-saber. Un saber no fortificado, pero fuerte, creado con andamios (nosotros llamamos a ello tentativas) que permiten una arquitectónica singular. (L)

Asimismo, la presencia del movimiento respecto al saber aparece desde la metáfora musical de encontrar un acorde, una melodía colectiva, que puede vincularse a la imagen

de “vagar sin rumbo” (Hounie, 2012, p. 54), en el entendido de que no se sabe hacia dónde se va, sino que el camino se va construyendo a partir de “los pasos, las huellas, las trazas, las pequeñas creaciones a partir de los detalles, los andamios que tienden puentes entre imágenes, conceptos, emociones” (p. 54). El saber entonces no es lineal ni certero, sino que se mueve, se transforma, se crea y se disputa.

Era un trabajo de asociación, no tanto de acuerdos o desacuerdos. Se trataba en todo caso de ir a la búsqueda de un acorde, y que el acorde tenía que ver con una melodía que se podía producir por asociación. [...] Que pudiéramos ver más de lo que estábamos viendo, no solamente una cosa de cantidad sino que viéramos lo que estaba invisible, o que ampliaremos el campo de visibilidad. (E 5)

La elección de trabajar desde estas coordenadas generó una determinada y singular forma de trabajo propia del dispositivo, llamada arquitectónica singular. La misma se enlaza con la huella reflexiva de la práctica filosófica de Deligny (2015) que ubica la práctica educativa como una búsqueda, una posibilidad, un intento; requiere un enfoque transversal y creativo.

En este apartado se trabajó en torno al posicionamiento epistemológico que se sostuvo y se construyó en el dispositivo. Se pudo visualizar que se mantuvo una posición propia de la clínica, una posición fronteriza, sinónima de “descompletamiento” (Escolar y Besse, 2011, p. 15), al asumir que no existe una completud, una plenitud o una totalización en el saber. A partir de esto se buscó generar una actitud crítica y activa con el fin de producir nuevos saberes que orienten la práctica socioeducativa. Asumir la ignorancia habilita el surgimiento de un no saber y éste activa y alienta la búsqueda del sujeto a aproximarse lo más posible, aún siempre con imprecisión, al saber, despertando la curiosidad (Zelmanovich, 2013). Asumir la curiosidad puede dar lugar a la creación de preguntas y es importante que estas preguntas no le teman a las tensiones o a las paradojas que puedan llevar consigo (Kohen,

2020). La idea de saber fue tomada como una noción móvil, en construcción y pensada como acontecimiento. Se construyó un saber en el hacer, artesanal y colectivo.

Síntesis de la categoría

En esta categoría, se abordaron distintas nociones, posiciones y perspectivas que dieron lugar a la configuración del pensamiento clínico en el dispositivo. En un primer momento se trabajó en torno a la metodología del dispositivo que tuvo que ver con la construcción del caso clínico y la generación de un pensamiento por caso. En cuanto a la construcción se registró que se priorizaron elementos singulares de cada situación así como las afectaciones propias de cada vínculo educativo entre educadores y niñas y adolescentes. La forma de llevar adelante la reflexión en torno al caso por caso estuvo atravesada por un método particular que tuvo que ver con la asociación libre de ideas y resonancias de lo afectivo. Esto generó que la construcción del caso tuviera, en un segundo tiempo, nuevas formas, sentidos e interpretaciones colectivas. El trabajo a partir de la asociación de ideas facilitó el trabajo con lo afectivo.

Se encontró que trabajar en función de lo singular, generando intencionalmente un corrimiento de los problemas universales, permitió un detenimiento en los detalles de cada caso, logrando ampliar el campo de comprensión sobre los problemas o angustias que las educadoras presentaban. Esto generó un cambio en las educadoras, pasando de una sensación de impotencia e imposibilidad a una sensación de comprensión y de apertura. Resultó especialmente relevante a la hora de enfrentarse al trabajo con grandes problemáticas, como la explotación sexual, el consumo problemático de sustancias, el abuso, la violencia, entre otras. Observar la forma en que singularmente cada niño o adolescente atravesaba estas experiencias, facilitó la construcción de herramientas más adecuadas para cada situación, lo que a su vez brindó alivio en los educadores.

Asimismo, enriquecer con metáforas la construcción colectiva de saber, abrió lugar a la configuración de nuevos sentidos, comprensiones y producciones. Integrar imágenes, palabras, figuras y escenas potenció la formación de un pensamiento complejo, fronterizo, multidimensional (Hounie, 2012) y clínico. La metáfora acompañó a la traducción, tanto para

abordar nociones propias del saber clínico como para trabajar con las diversas producciones de sentido que surgieron de los casos clínicos, enriquecidos por gestos, palabras y emociones. La metáfora aparece ante la ausencia de palabras o la insuficiencia de los conceptos, ofreciéndose como herramienta que crea nuevas realidades y permite la expresión de nuevos significados (Lakoff y Johnson, 1995).

Por último se trabajó en torno a la posición que en el dispositivo se tuvo ante el saber: se mantuvo una actitud crítica, reflexiva y de extrañamiento. Se trabajó con el saber desde su construcción colectiva y móvil. Mantener una postura de incompletud frente al mismo produjo el movimiento deseante necesario para crear, producir artesanal y singularmente nuevos andamios para pensar (Sánchez Alber, 2017). Esto a su vez generó nuevos saberes, posibilidades y tentativas propias de la filosofía gestual (Deligny, 2015) que se fueron construyendo en base no a acuerdos sino a acordes a partir de una arquitectura particular (Hounie, 2012) propia del dispositivo.

4.3 Lo transferencial

En la presente categoría se trabajará sobre cómo se configuró lo transferencial en el dispositivo *Tentativas Clínicas* y algunos efectos observados. La transferencia tuvo un protagonismo particular en el dispositivo, generando determinadas condiciones de posibilidad y configurando su posición clínica.

Se abordarán dos dimensiones clave en relación con la configuración de lo transferencial en el dispositivo: en primer lugar, se observará cómo se configuró la transferencia en el dispositivo y se analizarán sus efectos; posteriormente, se explorarán los efectos de trabajar en el dispositivo sobre las relaciones transferenciales establecidas en el par educativo.

Se recuerda lo señalado en el marco teórico, donde se visualizó que en la relación transferencial se manifiestan diversas afectaciones que marcan y generan transformaciones en quienes forman parte de dicho vínculo (Leff, 2007). Abordar la transferencia es relevante para comprender y reflexionar sobre las prácticas socioeducativas ya que las mismas se construyen sobre vínculos que producen distintas afectaciones con las que es significativo trabajar (Tizio 2003; Zelmanovich, 2013). Si no se reconocen ni se visualizan estos elementos, pueden surgir situaciones confusas, lo que podría desencadenar respuestas impulsivas y/o generar malestar y angustia. Trabajar en transferencia potencia el encuentro y habilita el pensamiento clínico (Guattari, 1972).

4.3.1 El trabajo en transferencia en el dispositivo *Tentativas Clínicas*

En esta subcategoría se explorará el trabajo en transferencia en el dispositivo *Tentativas Clínicas*. Para ello se tomarán aportes acerca de la dimensión del amor al saber y la relación con el saber que ofrece la transferencia. Según Lacan (2003), el sujeto supuesto saber es un concepto fundamental que organiza y estructura los aspectos relacionados con la transferencia. Como se mencionó en el marco teórico, está por un lado el saber depositado en el analista acerca de su conocimiento sobre el inconsciente y el deseo del analista por el saber inconsciente. Esto se relaciona con la tendencia a proyectar en el sujeto supuesto saber justamente un saber, un conocimiento o posibles respuestas a lo que se desconoce.

Empezó a surgir también la necesidad de pensar y supervisar, quizás no es la palabra supervisar pero sí covisionar con otros y otras porque me sentía muy sola, además yo recién me había recibido. (E 4)

Algunas consideraciones sobre la noción de demanda también contribuyen a la construcción de esta subcategoría. Por un lado, la idea de que la demanda trae aparejada la existencia de un otro, debido a su condición de estar siempre dirigida a otro (Laplanche y Pontalis, 1996). A su vez, el hecho de que la demanda siempre se diferencia de la necesidad debido a que va “más allá”, siendo en el fondo una insaciable demanda de amor que configura el campo del deseo para el sujeto (Vucinovich, 2014).

Lo que se construía ahí aliviaba, no sé, aliviaba, era un lugar donde depositar cosas que quizás en otros espacios no sucedía. Era una forma de pensar las cosas que requiere de un tiempo, un estar en una sintonía de asociación, de estar ahí. (E 6)

Se entiende que se configuró una demanda hacia el dispositivo, confusa e incierta, que dió lugar a la emergencia de lo transferencial, en tanto el dispositivo, sin el propósito de erradicar la angustia, generada en la práctica socioeducativa, hizo de sostén, abrigo y compañía (Frigerio, 2018). Leff (2007) explica que el analista, en este caso quien está en posición de escucha, debe dejarse llevar por el malentendido de ser poseedor de aquello que no tiene, y arreglárselas con los vaivenes de la erótica analítica. De esta manera la transferencia se instaura en esa dimensión de engaño (Leff, 2007).

Está la transferencia, en el sentido de que hay alguien que dirige un decir, un hacer, un pensar a otro, que lo escucha, lo recibe y lo aloja. (E 5)

Incorporar la dimensión del deseo, a partir de los aportes de Percia (2021), para pensar la relación transferencial tiene que ver con la importancia que le otorga el autor a que se conjugue el deseo de hablar y la disposición a escuchar para que un momento clínico acontezca. El autor entiende dicha disposición como una sensibilidad que está disponible a ser afectada. En el siguiente relato se conjugan estas ideas: por un lado la confianza basada en un supuesto acerca de que habrá alguien que puede escuchar y responder (Leff, 2007). Por otro lado, la presencia de alguien que desea escuchar y sostiene ese lugar (Percia, 2021) aunque sea ilusorio y se deje llevar por el malentendido (Leff, 2007).

Y a su vez, en el espacio de relaciones de transferencia en el sentido de que todos confiamos que hay un decir que está dirigido a alguien que lo puede escuchar, que puede hacer algo con eso, así que nosotros sí que nos ubicábamos en un lugar de transferencia. (E 5)

Zelmanovich (2013) presenta como tercer suplemento de la transferencia “la pareja del deseo” (p. 152). La autora entiende que existen tres suplementos que se sostienen en una falta articulada en la transferencia, debido a que si no hay falta “no hay empuje a dirigirse a

otro” (p. 152). Comprende que hay una búsqueda del sujeto en el otro (representante del Otro del Lenguaje) no sólo del significante que constituye su falta, sino también de aquello que está articulado con su deseo (y que supone la falta en el Otro). Esto funcionará como motor de búsqueda de aquello que está perdido. En el dispositivo el deseo circuló en tanto insistió una búsqueda constante, como se visualizó en la segunda categoría, por encontrar un saber que no se tenía y que nadie tenía. Se observa un efecto de alivio hallado en el dispositivo, no por brindar respuestas concretas, sino por ofrecer un espacio común donde articular nuevos hilos reflexivos y dónde poner a circular preguntas surgidas de la experiencia imposible que supone educar (Freud, 1976a) y hacer justicia (Tassin, 2001).

Yo disfrutaba mucho de los espacios de Tentativas porque era un espacio de iluminar el pensamiento y de salir, de generar otro tiempo y otro espacio de intervención directa, que es un tiempo que uno está más pegado a la frustración. (E 2)

Por otro lado, también el espacio buscó respuestas para entender la relación de nuestra propia frustración y la escucha externa en el trabajo, para comprender que no sólo hay una vía de resolución, sino que las resoluciones pueden ser múltiples, como también pueden no existir. (L)

Zelmanovich (2013) explica que cuando el malestar se convierte en síntoma dentro de una relación transferencial da lugar a que se produzca un reconocimiento de la dificultad y de la implicación de quien lleva adelante la tarea. Esto colabora en la construcción de un nuevo saber hacer, así como sirve de herramienta subjetivante al introducir al sujeto con su singularidad.

Porque aunque mi hacer pueda resultar minúsculo ante los atropellos de la soberbia institucional y burocrática, nuestra labor como acompañantes de trayectorias de vida se reviste de la presencia de las palabras y vienen a tu encuentro. (L)

Esto genera un movimiento en cuanto a la posición de las educadoras con respecto a la tarea que les concierne, enmarcándose en una ética de las consecuencias y no de las intenciones (Tizio, 2003). Por lo tanto, se entiende que trabajar en transferencia en el dispositivo habilitó un nuevo posicionamiento subjetivo en los educadores que dió lugar a un reencuentro, desde lugares distintos y novedosos, ante las dificultades, los malestares, las preguntas que produce la práctica, habitando a su vez el imposible desafío de la transmisión (Frigerio, 2004).

Así entran, por lo tanto, condiciones de posibilidad para ese “hacer” cuyo ejercicio acontece cuando es posible aficionarse creando espacios que habiliten estos pasajes, que orienten las afectaciones (L)

Yo lo siento así, era súper rico. Porque además era un espacio que no sé si hay otro, no solo a la interna de los equipos, más allá de la institución. No sé si hay tanto eso. Me parece que no, que fue re innovador y no se si la institución como institución se dió cuenta de eso. (E 4)

Se considera que de no existir tal deseo (Percia, 2021), de no haber encontrado en transferencia la búsqueda de ese saber perdido, de esa hiancia generadora de malestar, no hubiese sido tan fructífero en cuanto al aprendizaje y la producción de nuevos sentidos generada en el dispositivo. Hounie (2012) explica que cuando se conjugan el saber y el deseo no solo se provoca un movimiento subjetivo deseante, sino que el conocimiento se hace posible. Las ideas de Kohan (2020) colaboran al explicar que cuando el amor está articulado al deseo, lo que ocurre allí es, precisamente, ese espacio que resulta imposible

de cerrar, de llenar o de hacer coincidir y para que algo pueda acontecer, ese algo se debe mantener incompleto. Guattari (1972) entiende que la transferencia potencia y habilita el encuentro, si quienes se encuentran allí decidieron estar allí. Se podría pensar que esto estuvo atravesado a su vez con el disfrute y las ganas de ir al encuentro visualizados en los relatos.

Se generaba un efecto muy lindo de vivir. Eran ratos muy conmovedores, que se iban volando además, trabajábamos 3 horas pero con X solíamos salir de los lugares diciendo que se volaba el tiempo, y era muy lindo, era siempre muy lindo, muy sensible, muy lúcido. (E 5)

Bueno a mi me encantó, no sé, había como un interés en los que participábamos ahí porque participábamos desde el interés, porque era algo fuera del horario laboral que sosteníamos. (E 6)

Promover circulación deseante en los lugares es en sí potencia de cambio. (L)

Como explica Frigerio (2004) es en transferencia que se producen procesos de transmisión, sosteniendo un ofrecimiento de lo que no se posee y sosteniendo lo que no se es. Percia (2024) propone que un saber transmitido sin afectación no se transmite como saber sino como información.

Visualicé toda la construcción de eso en el equipo y para mi fue super significativo. Creo que para todos lo es, porque lo seguimos planteando así cuando pensamos, cuando proyectamos, cuando hablamos de cosas del proyecto. (E 6)

Al mencionar la transmisión queda en evidencia el lugar protagónico que ocupó el equipo de coordinación, evocado en varios relatos, respecto al establecimiento de la transferencia.

Como fue mencionado previamente, fueron las coordinadoras quienes establecieron las coordenadas y quienes propusieron la configuración del dispositivo, la cual se desarrolló en un escenario de fronteras entre la clínica, el psicoanálisis y las prácticas socioeducativas. Esto último relacionado con la propuesta de leer la práctica a partir de imágenes, poesía y teoría y de abrir espacio para la construcción del saber de forma colectiva, está estrechamente vinculado a la formación de quienes coordinaron el dispositivo.

Carmen y Ana tenían un modo de transmitir y de traducir a quienes no venían del campo psicoanalítico para que lo pudieran integrar a su trabajo cotidiano y/o a su trabajo en ese espacio. No necesariamente era como “este concepto no lo entiendo, de qué habla”... pero igual se traducía. Eso estaba bueno, ponerle palabras a la traducción.

En este apartado se identificó que lo transferencial estuvo presente en los lazos que circularon dentro y respecto al dispositivo y su coordinación. En el dispositivo se habilitó un espacio de apertura a la expresión de malestares, preguntas y problemas surgidos en la tarea socioeducativa, pudiéndose generar transformaciones y aprendizajes respecto a las formas de pensar y entender los mismos. Esto tuvo que ver con el lugar que ocupó el dispositivo: ofreció una particular disposición a la escucha y un sostenimiento del malentendido respecto al saber. Se produjo un tiempo de tramitación y pensamiento en donde el saber y el deseo conjugados dieron lugar al conocimiento (Hounie, 2012). Habitar el dispositivo en transferencia potenció el encuentro (Guattari, 1972) y habilitó nuevos posicionamientos subjetivos en las participantes, dejándose afectar por la experiencia (Frigerio, 2004).

4.3.2 El abordaje de la angustia en el dispositivo

En esta subcategoría se explorarán algunos de los efectos observados a partir del trabajo en el dispositivo con la transferencia establecida en el par educativo, al reflexionar sobre las diversas afectaciones que surgían en el vínculo entre educadoras, niños y adolescentes. Se comprende que esto contribuyó a que se produjeran las condiciones de posibilidad para abordar la angustia presente en los educadores, permitiendo que ésta pudiera ser reconocida y expresada. En el desarrollo de esta subcategoría se observará cómo la angustia se manifestó en las relaciones transferenciales socioeducativas, así como los efectos de reconocerla y abordarla en el dispositivo.

Nos preguntábamos: ¿qué está pasando ahí? ¿Hay algo de la relación entre ustedes? ¿Y a vos qué te pasa con esto? Ahí tejíamos y de pronto nos metíamos con la cosa de la transferencia. (E 5)

Lo primero que me sale decirte es que me di cuenta que me implicó sentimentalmente la verdad. Me afectó directamente, fui afectada. Como que había algo de ese vínculo que a mí me hacía trabajar, o sea a esta adolescente yo no sólo la pensaba en el momento que la veía, sino que me la llevaba a mi casa, soñaba... Estaba en muchos espacios de mi vida sin que yo eligiera mucho eso, pero bueno sucedía. Porque me interrogaba un montón, no sé, creo que todo eso también fue un instrumento para trabajar. (E 4)

La angustia en este caso nuclea diferentes malestares, incomodidades y frustraciones surgidas en la práctica, que se mencionan de manera recurrente en las entrevistas y fragmentos del libro. Freud (1976b) en sus desarrollos sobre el “Malestar en la cultura” identifica tres formas en las que el sufrimiento puede afectar a los seres humanos: la

fragilidad y finitud del cuerpo propio, las fuerzas destructoras del mundo exterior, y el relacionamiento con otros seres humanos.

En el material indagado se observan expresiones de malestar relacionadas con sensaciones de impotencia, sufrimiento y frustración, vinculadas al desafío de enfrentar los oficios del lazo. En particular, cuando los vínculos establecidos estaban marcados por intensos lazos afectivos, en los que lo amoroso también jugó un papel significativo. Se comprende que estos malestares emergen de las afectaciones generadas en las relaciones transferenciales dentro de la práctica socioeducativa, donde lo afectivo se entrelaza y, en ocasiones, se confunde.

Estaba muy atravesada afectivamente por esa situación, sin mucha explicación pero desde el primer momento hubo cierta conexión especial con esa adolescente, se fue dando muy espontáneamente. (E 7)

Una de las formas en que se manifestó la angustia fue a través de la sensación de impotencia. Como fue revisado previamente, el trabajo en los oficios del lazo supone trabajar en el encuentro permanente con el otro, en situaciones extremas, donde la desesperanza, el sinsentido y la imposibilidad pueden capturar la escena (Rodríguez, 2015). Todo saber es incompleto e inacabado, explica Roriguez (2018), y en estos oficios suele surgir, muchas veces como queja, lo insuficiente de la formación, como conocimientos inapropiados o inadaptados. Quienes ejercen los oficios del lazo conocen lo que significa estar desesperados, es frecuente el común denominador del “caso perdido” (Frigerio, 2017).

A veces siento que no hago nada, que todo es inútil y me gana la desesperación. (L)

Encuentros con la familia de todos los tenores, de escucha, de acuerdos, de pienso, de demostración de desconcierto. Todo resulta insuficiente. (L)

En los diferentes relatos se puede observar el reconocimiento por parte de los educadores de una sensación de impotencia y de no saber qué hacer respecto a los quehaceres cotidianos en el encuentro con el otro. ¿En qué medida el sentir de las educadoras se entrelaza con el de los adolescentes, quienes enfrentan constantemente diversas formas de exclusión social, política y económica, y, por lo tanto, la dificultad de construir o incluso imaginar proyectos a futuro? En este contexto, el dispositivo aparece como un espacio en el que es posible cuestionarse y reflexionar sobre las dificultades que estos problemas producen.

Creo que tenía que ver con una cuestión de interpelarnos como referencias adultas, como profesionales también en esto de ¿qué tengo que hacer con esto?, ¿cómo hago?, ¿cuál es la forma?, ¿para qué lo hago?, ¿cuál es el objetivo?, ¿cómo acompaño a estos gurises en este proceso? [...] ¿Los estamos acompañando? ¿no los estamos acompañando? ¿Le está sirviendo? ¿para qué estamos haciendo esto? Toda una cuestión que tiene que ver con nuestro trabajo. (E 1)

Se desprende de los relatos la idea de productividad junto con la de insuficiencia. Según Tizio (2010) cuando se pierde el propósito de la tarea puede aparecer un goce mortífero que provoca la ausencia de deseo, fenómeno potenciado por las lógicas liberales y las exigencias capitalistas de la época, que promueven “el todo se puede” (Mendel, 2011), junto con un ideal de cuerpos eficientes y productivos. Cuando no se responde a esta demanda lo que queda es lo roto, lo improductivo y lo marginal pudiéndose producir acusaciones atribuidas a características individuales de los sujetos (Planella, 2011). Los malestares que estas condiciones producen pueden provocar dificultad para generar lazos deseantes hacia las prácticas cotidianas. Esto a su vez puede convertirse en obstáculo para que las mismas se vuelvan experiencia, quedando entonces capturadas en prácticas rígidas y repetitivas.

Cuando uno queda muy abrochado a todo lo mismo, a todo igual, uno va caminando definitivamente al burnout, es decir al quemarse. Porque nada tiene sentido y si todo es igual, y todo es inamovible y nada tiene solución el sujeto que interviene tarde o temprano o es un perverso y no le importa nada o cae en ese abismo. (E 5)

De no reflexionar acerca de esto, se corre el riesgo del des-enlazamiento (Frigerio, 2005), afectando directamente la intencionalidad educativa de tejer el lazo social. Frigerio (2017) advierte que el sufrimiento que se desprende del trabajo socioeducativo es a su vez tentador, debido a que se encuentra muchas veces con el beneficio secundario de la asimetría, de la parálisis, expresiones que insisten y aquejan estas prácticas, generando ligazones mortíferas, provocando soledades y frustraciones que comprometen las posibilidades de creación. En los siguientes relatos se puede notar que al instaurar un tiempo de reflexión, propiciado por el dispositivo, en dónde se pusieron a jugar estos asuntos, se pudo producir algo diferente potenciando el deseo y la disposición.

Es la instauración de temporalidades en el acto de desear procesos, de saber que es posible crear tiempos donde inventar. Lo nuevo es posibilitado por lo que llamamos circulación deseante. Y esto es ante todo una disposición. (L)

Y el trabajo en Tentativas tenía que ver con salir un poquito de ese relato inicial, clausurante, donde muchas veces no se encuentra la salida, donde también viene la angustia de quien interviene, la desolación, el no saber que hacer, no poder salir como del estupor, y el trabajo del grupo es poder partir de ahí para llegar a un lugar donde algo se pueda acomodar, tanto en la intervención, como en el psiquismo y en la sensibilidad de quien interviene. (E 5)

Y a veces está bueno salir de esa lógica de cumplir objetivos, de pensar las cosas que no salen y empezar a pensar en los por qué, pensar en otras estrategias, de

encontrarse con ese otro que está atravesando lo mismo. Me parece que nos da aire y alimenta el trabajo cotidiano con los gurises. (E 2)

El sentimiento de soledad estuvo a su vez vinculado con la angustia al momento de expresar la experiencia de la práctica socioeducativa por parte de las educadoras.

Estar teniendo un proceso de cercanía o acompañamiento con un adolescente y tengas como dudas con respecto a la intervención, en esto de no sentirte tan sola, solo en esa intervención puntual, entonces ahí se colectivizaban los casos. (E 1)

De no sentirme tan sola frente a un mundo de vulnerabilidad en crudo. (E 4)

En los siguientes fragmentos se entrelaza el sentimiento de soledad que experimenta el educador frente a la práctica socioeducativa con la soledad producida por el desamparo que viven las niñas y adolescentes con los que las educadoras están trabajando. Surge nuevamente un entrelazamiento de lo afectivo en la relación transferencial. ¿De qué manera la soledad que puede sentir el niño o el adolescente, o aquella que es percibida por el educador, impacta en su sentir en relación a su práctica?

Hay rincones llenos de personas en donde abundan soledades. Y silencios que se develan entre bullicios, provocados por acallamientos discursivos que no alojan algunas formas del decir. (L)

El espacio de escucha es doloroso, como también lo es la escritura, pero aquí estoy, al resguardo de mis incertidumbres que me permiten crecer y acompañar la soledad. (L)

Caminamos junto contigo, vamos construyendo anécdotas, relatos, armando unas memorias de tu infancia para contarte, para que las cuentes y para contarnos a nosotros mismos, porque también como cualquier persona, necesitamos de sabernos sobre lo que realizamos durante los días en nuestras prácticas. (L)

En el tercer relato se pueden observar los efectos del pasaje por el dispositivo. Se visualiza como un proceso de elaboración la búsqueda de construir una historización o narrativa compartida sobre las experiencias que emergen en la práctica a raíz del vínculo establecido. Hounie (2012) da cuenta de que contar una historia supone contarse como sujeto en el mundo. Aparece de forma muy clara como la relación transferencial produce afectación (Leff, 2007) y a su vez genera movimientos en la posición subjetiva de quienes atraviesan dicha experiencia.

Otras expresiones de angustia que se pudieron observar, surgen a raíz de acompañar historias de violencia y exclusión a las que son expuestas las niñas y adolescentes. Se visualiza en los discursos de los educadores el reconocimiento y la manifestación de la angustia que los atraviesa.

Todos los gurises están atravesados por la injusticia, por la pobreza, él tenía VIH, entonces tenía que hacer un tratamiento que no hacía, estaba recontra ligado a la muerte, a la pulsión de muerte, en esto de no querer ir al médico, no levantarse de la cama. (L)

Porque hay durezas inconcebibles. Escenarios de sufrimientos insólitos donde los niños resisten sin escapatoria. Niños nacidos en las cunas de la injusticia. (L)

Vivir la injusticia en carne propia, situaciones de violencia intrafamiliar, la bronca, la expulsión del liceo, el abandono, la muerte de referentes familiares significativos, la

soledad, el encierro del sistema de protección, el desamparo, la violencia; esas son formas de estar a la intemperie de lo social. (L)

Detrás de su risa puedo percibir un aire de algo siniestro, una oscuridad que mora en algún lugar en su interior. Por dentro, indignada, lloro. (L)

El trabajo con la violencia no es inocuo y puede generar diversos estados afectivos en los profesionales (Campo-Redondo, 2008). ¿Qué sucede con un sujeto cuando vivencia, sostiene tan de cerca, el dolor del otro? Esto invita a reflexionar sobre ciertas emociones que se vuelven confusas, indiscriminadas entre quien acompaña y quien es acompañado. Casillas (2018) explica que en la relación transferencial el trabajador activa reacciones emocionales haciendo suyo el sufrimiento del otro.

El siguiente relato ofrece la posibilidad de reflexionar acerca de estas cuestiones. El sujeto que necesita del disfrute o de encontrar "la pulsión de vida" para poder llevar adelante la experiencia y evitar caer en una "catarsis" o en "todo lo horrible" no es solo el adolescente, sino también el educador.

Entonces identificar si había algo del disfrute o de pulsión de vida, era importante.

Porque la pulsión de vida era como algo que decís "por acá capaz que hay algo que se puede hacer o algo que pueda motivar a no estar tan en todo lo otro", en general las situaciones son como tan complejas que sino te llevan mucho a la catarsis y a todo lo horrible. (E 3)

Se puede constatar que los casos en los cuales las situaciones de violencia predominaban eran los elegidos para pensar y trabajar en el dispositivo. Estas situaciones generaban un mayor monto de angustia transmitido en la relación transferencial.

Elegíamos particularmente hablar de algunas escenas que tenían una transversalización de mucha violencia barrial, comunitaria, mucha exclusión. Para nosotras eso fue súper significativo porque en realidad tenía que ver con todo lo que tiene que ver con la exclusión social. (E 1)

Según Kammerer (2000) si no hay espacios para pensar la práctica quienes trabajan con la violencia, no sólo quienes la sufren, pueden quedar capturados por los efectos de la misma. En el siguiente relato aparece el reconocimiento acerca de que hay distintos caminos que se pueden tomar frente a una situación que se ve atravesada por la violencia. Se comprende que esto tiene que ver con los efectos generados por el dispositivo al habilitar la manifestación del malestar y proponer un tiempo de reflexión sobre la singularidad de los vínculos y lo particular de las situaciones.

¿Castigo o reparación? Nos enfrentamos a dos maneras de jugar, la decisión daba vuelta el juego, las piezas tenían que rotar para lados contrarios. (L)

A su vez, en los relatos se identifica que se logra reconocer el dolor de unos y de otros entrelazado y puesto en juego en los acompañamientos socioeducativos.

Acompañamos en todos los aspectos de su vida, acompañamos a sus familias, acompañarlos, diseñar con ellos un lugar hacia donde ir y a su vez ponerse a escuchar lo que les pasa y cómo alivianar ese dolor que los atraviesa y que nos atraviesa a nosotros acompañando. (E 2)

Asimismo, se observa el reconocimiento de las educadoras acerca de la necesidad de trabajar con el dolor de quien es acompañado como de quien acompaña. Broide y Estivalet (2018) insisten acerca de la importancia de una escucha clínica para no quedar fascinados y paralizados por el drama social, volviéndose así cómplice en la impotencia y absorbido por

el sufrimiento del otro. Las situaciones sociales de exclusión producen deterioro físico y psíquico y la violencia y el desamparo se manifiestan de manera intensa en las relaciones transferenciales entre quienes escuchan el sufrimiento del otro y quienes comparten su propio sufrimiento (Broide y Estivalet, 2018).

Cuando se habla de un otro también se habla de sí mismo, que deviene en navegar por distintas aguas, donde la angustia y el dolor que Juan nos transmitió necesariamente se conecta con nuestras zonas de angustia, en la búsqueda de entender para comprender y en consecuencia acompañar. [...] El recuerdo se asienta en mi infancia, que no fue la misma de Juan, con las hojas quemadas y esa sensación que produce la empatía al escuchar el dolor, a volverme disponible para recorrer su infancia entrando en la mía, pero a la hora de prestar presencia para la escucha, el afuera se entremezcla con el adentro y Juan durante las semanas de encontrarnos me trajo el recuerdo de las hojas quemadas por mi abuelo y otros momentos a los cuales me tuve que enfrentar. (L)

En el siguiente fragmento se puede escuchar un reconocimiento de las diferentes realidades culturales, económicas y sociales que existen entre los educadores y las adolescentes. El aumento de la desigualdad y el descreimiento de una posibilidad de futuro que aminore el malestar social reinante, incrementa a su vez el sufrimiento y la angustia (Bleichmar, 2009). Broide y Estivalet (2018) explican que en la transferencia se actualizan estas diferencias de clase y cultura pudiéndose generar diversas manifestaciones imaginarias como desconfianzas, agresividades así como posibles dramatizaciones de las condiciones de vida y de muerte. En consecuencia, consideran que se vuelve fundamental que existan espacios para reflexionar acerca de ello.

Interpelarnos sobre cómo acompañar a estos gurises en este proceso de los cuales a veces estoy como recontra alejada, porque hay una realidad ahí que se nota y que

está latente de que yo tuve una realidad y ellos tienen otra, como todas las personas, pero hay diferencias que están ahí latiendo, que a veces es difícil generar como la cercanía desde ahí. (E 1)

A partir del pasaje por el dispositivo se reconoce en los discursos la importancia de interpelarse y reflexionar sobre las posiciones que ocupan las educadoras, sobre las diferentes acciones que se pueden llevar a cabo frente a situaciones injustas y difíciles de afrontar. Juntarse con otros a pensar posibilita un movimiento de separación necesario para mirar desde nuevos lugares y encontrar nuevos caminos (Sánchez Alber, 2017). Frigerio (2005) afirma que educar, entendido como acto político conlleva, exige y es un trabajo psíquico. Tizio (2010) explica que la capacidad que desarrollen los agentes sociales a la hora de interpretar su propia posición ante el trabajo va a tener efectos sobre su propio malestar, afectando su deseo.

La angustia era el telón de fondo, estábamos todos ahí porque había angustia y porque estábamos empeñados en no hacer con esa angustia un síntoma. Queríamos hacer algo más creativo. (E 5)

En este apartado se observó que en el dispositivo se abordó la angustia expresada por los educadores, a partir de trabajar con los distintos atravesamientos afectivos y las complejidades vivenciadas en la práctica socioeducativa. Se comprende que los malestares causantes de dicha angustia se pusieron en juego en las intensas relaciones transferenciales que se establecieron en la práctica socioeducativa. La ausencia de sentido, la impotencia, la soledad y el sufrimiento de unos y otros se vió entrelazado. El trabajo en el dispositivo respecto a dichas afectaciones permitió identificarlas y habilitó una reflexión e interpelación que pudo dar lugar a nuevas formas de comprensión, distintas respuestas y por lo tanto formas de hacer alternativas.

Síntesis de la categoría

En esta categoría se abordó la relevancia que tuvo lo transferencial en el dispositivo *Tentativas Clínicas* observando su configuración y analizando sus efectos. En un primer momento se identificó la dimensión que adquirió lo transferencial en el dispositivo. Esto tuvo que ver con la posición que el dispositivo ocupó habilitando la transferencia: configuró una disposición particular para la escucha y un sostén al malentendido respecto al saber. Mantener la incompletud dispuso el deseo, que articulado al saber, produjo conocimiento (Hounie, 2012). El trabajo en transferencia potencia y habilita el encuentro (Guattari, 1972), genera afectación y da lugar a la construcción de nuevos posicionamientos subjetivos (Frigerio, 2004).

Se observó que las fuertes relaciones transferenciales en el par educativo y la complejidades de la práctica generaron una afectación particular en los educadores, provocando momentos de incertidumbre y angustia. La tristeza y la soledad se entrelazaron y se mezclaron entre las experiencias de las educadoras y las situaciones vividas y sentidas por los niños y adolescentes de los proyectos, amplificando el malestar. El trabajo en transferencia en el dispositivo y la reflexión sobre la misma habilitó la manifestación y el abordaje de dicha angustia produciendo alivio en el sentir de los educadores y permitiendo nuevas formas de comprensión. Posicionarse de distintas maneras ensancha la mirada y enriquece la práctica.

4.4 Efectos en la práctica socioeducativa

En el desarrollo de esta cuarta y última categoría se identifican los efectos producidos a raíz de la experiencia del dispositivo en la práctica socioeducativa. Es decir, qué transformaciones se generaron en la práctica de los educadores a raíz de su pasaje por el dispositivo. Como se ha observado hasta aquí, el dispositivo trabajó con un determinado encuadre, desde una posición y un pensamiento clínico, incorporando la dimensión de lo singular y de lo transferencial. Esto produjo diversos efectos tanto en la posición y el sentir de los educadores como en su práctica, generando, a su vez, afectaciones en las niñas y adolescentes.

Se trabajará a partir de dos subcategorías. En un primer momento se identificarán elementos que muestran cómo se generó una atención particular respecto a la construcción del encuadre en la práctica socioeducativa por parte de las educadoras. Luego, se revisarán los efectos que el trabajo con lo transferencial en el dispositivo produjo en la práctica a partir de generar transformaciones en las posiciones subjetivas de los educadores y los niños y adolescentes.

4.4.1 El trabajo con el encuadre y sus efectos en la práctica

Esta subcategoría se compone de fragmentos del documento escrito ya que permiten observar elementos elaborados en un segundo tiempo, que hacen referencia a un proceso de escritura, posterior a haber vivido y procesado la experiencia del dispositivo. Se encuentran reflexiones, enriquecidas por metáforas, sobre la relevancia de los entornos y los espacios que las educadoras generaban y proponían a las niñas y adolescentes. Se identifican las condiciones en las que se desarrollaban los encuentros y los sentidos que allí se producían, en relación con los elementos disponibles.

Fuimos sacando todo eso de nuestra alfombra, que armamos juntas y nos contiene, y al liberar nuestro espacio de todo lo que se esperaba, creamos un otro lugar para nosotras, nos quedamos livianas y prontas para jugar. (L)

Pero hace un tiempo encontramos un vínculo a través del juego, utilizando un tablero que nos hizo de continente. (L)

Se puede ver cómo el encuadre es incorporado a la hora de pensar el vínculo, aparece como continente, como espacio de protección y cuidado en la práctica socioeducativa. Se podría pensar que el hecho de que en el dispositivo *Tentativas Clínicas* se trabajara según las coordenadas desarrolladas anteriormente, que funcionaron como sostén y borde del dispositivo, produjo efectos en las formas en las que los educadores trabajaron y pensaron su práctica socioeducativa con las niñas y adolescentes.

Las palabras, aquellas bien dichas, abrigan, dan calor, proponen juegos que contienen, son soporte y guía en la vida de algunas infancias que ahora, devenidos en relatos, en mojonos de palabras entrelazadas, les invita a circular por la trama de una invención. (L)

Aquí les presentamos 4 figuras conformadas en relatos, que son una mezcla de triunfos y derrotas, que representan el detenimiento para encontrar el encuadre a las distintas situaciones. Miramos y enfocamos, cambiamos las piezas de lugar como así también las miradas, las figuras se mantienen entre la búsqueda del pasado y la construcción del futuro. (L)

Estos relatos dejan ver cómo llevar adelante un encuadre supone tomar decisiones, construir formas, tomar riesgos, implica sentirse afectado, dar lugar a la incertidumbre

(Arévalo Plá, 2021). Se puede observar cómo aparece la acción, el movimiento, la búsqueda y la construcción constante de coordenadas y bordes a partir de las condiciones, los acontecimientos que iban surgiendo. Hay un detenimiento en pensar los detalles y los gestos que se producían en la práctica.

¡Qué proceso ser dos en una escena! No ser dos en un espacio común, sino ser dos compartiendo un momento, una charla, un enojo, unas risas o una caja nueva de marcadores, como aquella tarde que dibujaste letras. Cada paso que hemos dado ha tenido su movimiento contiguo, cada intento, sus repercusiones. (L)

En síntesis se pudo observar cómo el trabajar con determinadas coordenadas que construyeron un determinado encuadre en el dispositivo tuvo efectos para las educadoras a la hora de pensar la práctica socioeducativa. Se encontró un interés particular en cuidar las palabras, en prestar atención sobre las formas en las que se habitaba el espacio y sus características: los materiales que hacían de borde, las emociones que surgían, los detalles que llamaban la atención, buscando generar un clima de confianza, sostén y cuidado.

4.4.2 El trabajo con la transferencia y sus efectos en la práctica

En la presente subcategoría se revisarán los efectos que trabajar con la transferencia en el dispositivo, generó en la práctica socioeducativa. El trabajo con la transferencia se refiere a la reflexión llevada a cabo en el dispositivo sobre las particularidades y afectaciones producidas en los vínculos establecidos en la práctica socioeducativa, visualizándolos y analizando sus efectos. Se observó que el interés y la reflexión sobre los mismos habilitó la expresión y el reconocimiento de la angustia en los educadores, permitiendo su abordaje y propiciando la adquisición de nuevos conocimientos y herramientas para repensar la práctica. A su vez, produjo movimientos respecto a ciertas posiciones de los educadores, lo

que transformó la práctica socioeducativa habilitando nuevos escenarios y ampliando el campo de visibilidad y posibilidad. Esto trajo consigo cambios en la posición subjetiva tanto de las educadoras como de los más jóvenes.

Melgaço et al. (2014) siguiendo a Ravagnani (2008) explican que el trabajo en transferencia, en donde el amor¹² se pone en juego, da lugar al reconocimiento del sujeto como un ser singular lo que a su vez posibilita el desarrollo de la confianza en sí mismo. Los autores entienden al reconocimiento como pilar en la construcción identitaria y comprenden que recuperando la fase afectiva se abre lugar para que emerjan las siguientes etapas del reconocimiento: la social y la jurídica. Esto último ofrece al sujeto la posibilidad de ser activo y participe en su entorno, recuperando sus proyectos a futuro. Se articula esta idea con los desarrollos de Broide y Estivalet (2018) acerca de que se produce la emergencia del sujeto de deseo cuando éste es reconocido en su singularidad y por su particular forma de habitar un lugar en lo social. En el siguiente relato se puede observar cómo reconocer al sujeto en su singularidad produjo efectos en la práctica.

Al pensarlo vimos que tenía un vínculo muy lindo con niños más chicos que él.

Entonces lo acompañamos a hacer un curso de recreación y bueno, después pasó a participar en los campamentos, en las actividades recreativas del proyecto. Empezó a formar parte desde otro lugar del proyecto también. (E 2)

Trabajar en transferencia habilita a su vez la expresión singular de los educadores en la forma de llevar adelante su trabajo, lo que tiene efectos directos en su práctica.

Zelmanovich (2013) explica que en transferencia cada profesional va a responder al quehacer de la práctica y sus dificultades, a partir de su propia modalidad subjetiva con elementos de su singularidad. Se recuerda lo mencionado en el marco teórico acerca de

¹² Megaco et al. (2014) al referirse al amor entienden: “por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relação erótica entre dois parceiros, de amizades e de relações pais/filhos (Honnet, 2003, p.159).

que los oficios del lazo constituyen una forma particular de acompañamiento que se da en transferencia, donde se propicia el surgimiento de lo sabido pero no aún pensado (Frigerio, 2017). El reconocimiento de esto, habilitó a los educadores a incluir, desde su propia modalidad subjetiva (Zelmanovich, 2013), la espontaneidad y cierta intuición a la hora de escuchar y acompañar al otro.

Pero sí había un par de cositas en ese acompañamiento que lo prendían y esa era la búsqueda con él de la tentativa, y lo interesante era después poder contar cómo artesanalmente íbamos generando que este gurí se prendiera. Y.. no sé, fue muy intuitivo. (E 2)

Se visualiza una forma de trabajo que emerge de un saber construido a partir del lazo establecido con el otro, y que proviene de un saber inconsciente. Se expresa como una certeza espontánea o intuitiva que se reconoce en el momento en que la situación acontece. Tiene a su vez, una búsqueda de traducción o interpretación del accionar del otro, que emerge asimismo de este saber construido en el vínculo (Frigerio, 2017). Esto se relaciona con lo expresado en el capítulo dos acerca de que las acciones y gestos políticos de los oficios del lazo son fruto también del trabajo de los aparatos psíquicos en los que se anudan elementos inconscientes (Frigerio, 2017). Un ejemplo de esto se puede ver a partir del siguiente fragmento en dónde se relata una escena que ocurre en un ómnibus.

Lo presiento, se va a un rincón, al fondo del ómnibus, se blinda en sus auriculares y cada tanto me mira, como diciendo “sé que estás ahí”. (L)

Llama la atención la interpretación que el educador hace respecto al actuar del adolescente. Si bien el adolescente parece “blindarse” e irse, el educador tiene una certeza, surgida por cierto saber que se juega en el vínculo transferencial, que construye un borde que sostiene dicho encuentro. Ambos saben que están ahí y que siguen estando juntos.

Otros ejemplos de ese saber difícil de explicar, que surge en el quehacer de la práctica socioeducativa, y se construye en la relación transferencial, se pueden observar en los siguientes fragmentos del documento escrito.

Una inconsciencia -o lucidez, no sé- me dio la certeza que aunque todo parecía ser destructivo, no me ibas a hacer daño. ¡La inconsciencia tuvo razón! (L)

Muchos de nuestros encuentros permanecen en silencios prolongados, a veces la intuición me tira pistas diversas; transito contigo los silencios, los acompaño y nos resistimos juntas. Otras, intento traducir tus silencios con palabras que vienen a mi cabeza de lo que podrías estar sintiendo, darle sentido a esa madeja de sentimientos que te atropellan e imposibilitan la capacidad de pensar. (L)

Reflexionar sobre las relaciones transferenciales generó un corrimiento, ya percibido anteriormente en este análisis, sobre la posición desde la cuál las educadoras miraban y pensaban cada situación. Incluso, se puede ver un cambio respecto a cómo se sintieron frente a los acontecimientos o frente a las tareas. Un ejemplo de esto, que aparece en los relatos, está relacionado con dejar de sentir “culpa” o sentirse “un desastre”. Zelmanovich (2013) explica que estar advertido de la presencia de los desplazamientos transferenciales en las relaciones con las niñas y adolescentes contribuye a la construcción del vínculo en relación a la práctica socioeducativa.

Cuando lo problematizamos y cuando se lleva a escena, me parece que logramos pensar, corrernos un poco del lugar de culpabilizarnos, por lo que habíamos o no habíamos hecho en ese momento, en esa escena, en esa situación, y poder buscar la forma o encontrar en conjunto con él la forma de acompañarlo. El repensar el proceso de acompañamiento con ese adolescente, la estrategia con ese

adolescente, que fue también corrernos a nosotras del lugar, imagínate de “somos un desastre”. (E 1)

Aparece también la posibilidad de agrandar el campo de visibilidad y comprensión, analizando las situaciones, trabajando las fantasías y los miedos que podrían conducir a un estancamiento en la tarea. Teles (2010) insiste en comprender la lógica relacional que atraviesa a los seres humanos y que pone en juego afecciones múltiples. Entiende que es a partir de trabajar con los afectos que el pensamiento puede volverse afectivo y encontrar su potencialidad. Además se visualiza cómo fue que trabajar con ciertas emociones de los educadores, que se despertaban en los encuentros y en los vínculos, pudo generar movimientos también en las afectaciones de los más jóvenes.

A mí lo que me hizo fue ensanchar la mirada, sobre cómo intervenir, quitarle miedo a algunas reacciones. Yo tenía espacios en los que él era muy tranquilo pero a veces no.. y tenía reacciones violentas. Yo era el parachoque de alguna manera de esas reacciones, y ponerlas allí a trabajar en colectivo hacía que bajara también mi ansiedad y eso tenía impacto en la ansiedad de esa otra persona. (E 4)

Ahora, que he bajado del tablero, observo el territorio desde otra perspectiva. (L)

Trabajar con lo vincular supone abordar la ambivalencia (Freud, 1976e), explorar la ternura, el amor y también el enojo, la frustración, la culpa o el rechazo. Abordar y comprender la ambivalencia puede abrir nuevas formas de observar y entender la situación y al otro, además de permitir una nueva manera de posicionarse en el encuentro. Como fue revisado anteriormente, Freud (1976f) explica que la educación es un proceso conflictivo, que tiene que ver con aprender a gobernar lo pulsional. Zelmanovich (2013) coincide, explicando que el conflicto predominante entre el sujeto y el agente educativo es el de pulsión y cultura, el cual genera malestar. A su vez, comprende que la relación educativa va a estar regida por

la transferencia y actualización de los modos de hacer con dicho malestar. Esto hará que la transferencia sea una herramienta compleja y poderosa a la vez, compuesta por signos amorosos y signos hostiles. Se hace acuerdo con la autora en que es fundamental para la práctica socioeducativa que las educadoras estén advertidas de los mecanismos transferenciales ya que puede ayudar a recomponer, sostener y entender el vínculo socioeducativo ante situaciones de detenimiento o implosión.

Con esa misma ambivalencia que me rompía el bocho porque no sabía muy bien cómo manejarlo. Por eso yo decía anteriormente que estos espacios me dieron luz, un poco, para sortear un poco todo ese embate de amor y también de odio. (E 4)

Hay algo que se da que es paradigmático y que el espacio de tentativa ayudaba a poder metabolizar lo que sucedía a la interna del espacio de otra forma. (E 4)

El acto de educar se construye en el par universal/particular, donde los principios generales se aplican a contextos y situaciones particulares. En este sentido, el significante socioeducativo suele vincularse a universales como control poblacional, reeducación o reinserción social (Cabo Acosta, 2021). El movimiento entre lo universal y lo particular permite que estas directrices se adapten según la política pública, como ocurre en los proyectos socioeducativos, que ajustan planificaciones que provienen de acuerdos educativos universales, a las características y especificidades de cada proyecto.

Al considerar la relación transferencial en el vínculo educativo, el dispositivo incorpora la dimensión de lo singular al par universal/particular, lo que genera un nuevo nivel de complejidad en la tarea educativa. Freud (1976f) plantea que ningún procedimiento que lleve adelante el agente de la educación va a tener los mismos efectos ni la misma receptividad en dos niños diferentes ya que se pone en juego la singularidad de cada quién y el propio vínculo transferencial. En el siguiente relato, se puede ver cómo la educadora

introduce la dimensión de lo singular al producir una reflexión que tiene en cuenta lo que sucede en el vínculo y lo que compone singularmente a cada parte del mismo.

Fui demandada con mucha intensidad desde el amor y desde el odio, alternando ambos sentimientos. Descubrí que esta alteridad de sentimientos exigían de mí una vigilancia permanente para comprender a Julieta, en relación al vínculo con su madre. (L)

También se observó, como efectos del trabajo con lo transferencial, la generación de cambios “inexplicables” y efectos del orden de “lo mágico” y “lo paradigmático” en la práctica, que surgieron a partir de poner en circulación la palabra al contar las historias, reflexionar sobre los lazos y recomponer las escenas. Esto está relacionado con lo transferencial, ya que poner en palabras (estando en transferencia en el dispositivo) y reflexionar sobre lo que estaba siendo afectado permitía, como se ha observado en este análisis, reubicar y reconfigurar el lugar desde el cual cada educadora se acercaba al encuentro con cada niña o adolescente. Este cambio en el posicionamiento de los educadores en la nueva escena con el niño o adolescente abría la posibilidad de que se dieran nuevas formas de encuentro (en cómo pensar, mirar y comprender al otro), generando, a su vez, movimientos y cambios tanto en los niños y adolescentes como en las tareas que realizaban juntos.

Ana manejaba un concepto de lo extraordinario, de que a veces cuando uno puede poner en palabras algunas cosas, no sé si mágicamente o qué, pasa algo, se altera... y me acuerdo que al siguiente encuentro les decía “¿se acuerdan que vine a decirles que X no quería ir a tal lugar? Bueno, vine acá, lo conté y a la semana estábamos ahí. ¿Entendes? (sonríe). (E 2)

Tenía una cuestión medio potenciadora. Ese momento de encuentro, de compartir, cada quien llevaba en cada oportunidad una situación en particular, tenía la potencia de que después pasaran otras cosas, medio intangible. Sucedían cosas, sucedían cambios que no podíamos explicar (sonríe) después de que ahí se conversaran algunas situaciones. (E 3)

En relación con los gurises me parece que se generaban algunas cuestiones un poco mágicas o intangibles que de repente eran movimientos. Creo que nosotros en un momento nos enceguecimos un poco: “mira todo lo mágico que está pasando” y después la vida real era difícil. Pero pasaban algunos movimientos o cosas que aportaban a algunas cuestiones felices que nos dejaban sorprendidos, que habíamos conversado antes y de repente algo que parecía recontra difícil de hacer a la semana siguiente pasaba. (E 3)

Entonces los saludos de Agustina cambiaron el tacto hacia el resto, las muestras de amor afloraron y le permitieron estar en otros espacios con sus pares. Las mutaciones se producían en distintos órdenes, no sólo su pasaje de una niñez a una forma adolescencia sino también en las modificaciones de sus actos y conductas con sus compañeros. (L)

Con el transcurso de los meses esa rigidez se fue perdiendo, se aflojaban los codos, ese cuerpo encontraba otras formas de abrazar. Es así que ahora, aparte de la hermosa sonrisa que regala al verte, sus brazos rodean mi cintura pudiendo encontrarse mano con mano, pudiendo encontrarse con ese niño, y con otra manera de mostrar sus afectos. (L)

Se visualiza también, cómo, al darle un lugar a la experiencia del otro y habilitar espacios de escucha y encuentro, se posibilita el pasaje de lo real a la representación palabra, a la

representación simbólica. Se recuerda que la función política de la educación supone acompañar el proceso del pasaje de lo pulsional a la palabra, habilitando un lugar al otro en el lazo social y en la cultura (Frigerio, 2004). Este proceso ocurre cuando el “torbellino de palabras, ideas, sentimientos” [...] amarradas a una fuerte sensación de desamparo” (Broide y Estivalet (2018, p.180) encuentra nuevas conexiones, nuevas formas para nombrar experiencias, conflictos y deseos. Asimismo, puede acontecer al vivenciar una experiencia creativa junto a otro y cuando se pone en juego el arte o el conocimiento (Broide, 2016). Como fue mencionado, la escucha en transferencia permite una escucha singular que da lugar a la emergencia del sujeto del deseo. Como se desarrolló anteriormente, Hounie (2012) entiende que el encuentro clínico es un encuentro con palabras, que narran, cuentan, inventan y sostienen la pasión y el deseo.

No creo que tenga que ver con algo metafísico, con algo mágico, pero me parece que tenía que ver con el valor de ir a poner en palabras las situaciones, y que de eso algo movía, se movía de posición y la situación cambiaba, o se le buscaba la vuelta, no sé. (E 2)

Ir al encuentro con el mismo guri desde otro lugar. Y eso es inmediato, trae un efecto en los gurises, y en el lazo, y entonces de repente algo que nunca pasaba pasó [...] Cuando quien interviene aloja algo del pensamiento clínico, algo se mueve en la intervención y eso produce como un efecto de sentido, ¿por qué cambiamos? Esos pasajes mágicos son propios de la escena clínica, un insight, un darse cuenta, un pequeño detalle que lo cambia todo. (E 5)

Por último, interesa reflexionar acerca de ciertas dificultades que aparecen en el material recabado y que tienen que ver con los efectos de trabajar con la transferencia. Estas dificultades tienen que ver con los límites que se encuentran en la práctica socioeducativa y en el propio dispositivo. Por un lado, se identifica como efecto la posibilidad de metabolizar

estos límites, poder atravesarlos, sentir la frustración y aprender a manejarla. Esto se relaciona con el trabajo acerca de las expectativas muchas veces generadas por ciertas producciones afectivas del vínculo transferencial en relación a la tarea misma de educar.

Me ayudó a entender que aunque teníamos algo que estaba bueno, un vínculo que se formó que era importante, eso a veces no es suficiente para que las transformaciones se den. Y también eso fue un golpe de realidad y aceptar la frustración también de nuestro límite de ver hasta dónde podemos llegar. A veces el alcance es mínimo y no se da como una transformación demasiado grande. Pero sobre todo con lo que me quedo es con lo positivo. Con los pequeños momentos de disfrute en común y con el agradecimiento de ella, cuando en algunas instancias recurría a mí puntualmente y con el agradecimiento de haber pasado un rato lindo, una charla enriquecedora, un abrazo o un gesto. (E 7)

Así como el trabajo con lo transferencial puede generar nuevas formas de mirar y entender los límites propios de la tarea, también se hacen notar ciertos límites del propio dispositivo ya que no siempre trabajar con la transferencia es suficiente para evitar que los educadores experimentaran sentimientos de involucramiento excesivo, desbordes y falta de respuestas.

A mi me pasa con dos situaciones en particular que están hoy en día en una situación extremadamente triste. Creo que nunca conversamos tanto de la limitante que tiene ese espacio y de no ponerle una expectativa excesiva a algo que tiene límites muy claros, ¿hasta cuándo es saludable involucrarse? No solamente para nosotrxs que también, pero digo también para lxs mismxs gurises si después no sostenemos esos lazos tampoco. (E 3)

En los relatos, también surge la pregunta sobre los efectos que pueden generarse en niños y adolescentes cuando se terminan estos vínculos, especialmente cuando están marcados por la ausencia de otros lazos afectivos que los sostengan. Incluso qué sucede en

ocasiones dónde el otro se encuentra en una situación de privación afectiva. Esta noción refiere a los desarrollos winnicottianos y tiene que ver con la idea de haber tenido algo que después se perdió, quedando en una situación de carencia, lo que para Rodríguez (2015) entra en el registro de lo insoportable.

Acá estamos hablando de transferencias con gurises que no tienen muchos otros lazos, entonces ¿hasta cuánto yo cultivo ese lazo si en algún momento lo voy a cortar? ¿O lo cultivo para no cortarlo? El problema es que eso va en la individualidad de cada quién. Pero como esto está dentro de un marco de trabajo, de una mirada profesional, después es difícil de sustituir si yo genero un lazo de mucho afecto con personas que no lo tienen en otro lado, y que no estamos pudiendo contribuir a que esos otros lazos se generen. (E 3)

Frigerio (2004) explica que el amor que surge en este tipo de vínculos, enmarcados en proyectos socioeducativos con un marco laboral e institucional, no debe ser actuado, en tanto el educador debe sostener el desplazamiento del afecto, sin aprovecharse de la confusión, permitiendo que la libidinización, se desplace y alcance el objeto.

Pereira (2019) explica que el educador debe cumplir la función de maestro provisorio cumpliendo el rol de padre sustituto pero sin responder como tal, debido a que el fin es que su función sea meramente transitoria. En el siguiente fragmento, en dónde hay una petición que se vuelve explícita, se puede notar la complejidad que supone el manejo de algunos lugares que en la relación transferencial se llega a ocupar.

La continuación es la escena de un almuerzo juntas, al servirle el plato en la mesa ella me dice “me gustaría que fueras mi mamá”. (L)

Al disponer las fichas sobre el tablero, miro el Rey Blanco y no puedo dejar de compararla con Gary. Estudio mis posibilidades de movimientos y el despliegue de estrategias que permitieron dentro de este acompañamiento individual, fortalecer tanto el vínculo como la disposición en el “estar presente”, para generar lazos y encontrar diversas formas de cuidado y protección que toda persona en crecimiento necesita. Al estar uno frente al otro, en el medio del tablero, nos posiciona como rivales en una partida. La palabra rival deviene de ribera, el cauce de agua de un río que divide y une al mismo tiempo, que es límite natural pero que sus aguas tocan a ambas partes y alimentan. Lo que mi rival desconoce es que juego para él. Al realizar el desdoblamiento, de estar parado tanto en las fichas negras como en las blancas, fuimos encontrando a lo largo de este tiempo las piezas necesarias, no sólo para suplir las faltas y ausencias de referentes afectivos en su vida, sino para hallar una forma de abordaje diferencial para situaciones que requieren otra impronta. (L)

Estos últimos fragmentos hacen pensar sobre la noción de disparidad subjetiva retomada por Zelmanovich (2013) para reflexionar sobre el ámbito educativo. La misma supone entender la disparidad de responsabilidades que tienen las diferentes partes del vínculo, en este caso socioeducativo, con respecto al manejo de la transferencia. El trabajo con lo transferencial contribuye a reflexionar sobre las circunstancias vitales de cada sujeto con el que se trabaja y el rol o lugar que el educador ejerce para el otro en el vínculo. Este conocimiento contribuye a la hora de tomar decisiones respecto a la tarea socioeducativa, aunque, evidentemente, disponer de él no garantiza su efectividad debido a las dimensiones inconscientes de lo transferencial.

Se comprende que la alternativa no puede ser la protocolización de los vínculos, dejando de lado los investimentos afectivos, sino la permanente reflexión y la consideración de estas posibles dificultades. Es fundamental para ello tener en cuenta las marcas transferenciales que cada sujeto pone en juego en la relación transferencial. Esto supone reflexionar acerca

de aquellos elementos que se repiten y que dan lugar a su constitución subjetiva, sosteniendo ciertas fijaciones que le impiden separarse o encontrar nuevas cadenas significantes¹³. A través de la operación educativa, en transferencia, el educador puede acompañar y sostener la búsqueda del sujeto respecto a su lugar en la cadena significativa, al mismo tiempo que acoge los significantes del sujeto y propone escenarios de autonomía (Zelmanovich, 2013).

En este apartado se visualizó que el dispositivo, al trabajar con la transferencia, generó nuevos escenarios que provocaron efectos en la práctica. La reflexión sobre los aspectos vinculares y afectivos, así como las posiciones que ocupaba cada quien en dicho lazo, generó movimientos en estos posicionamientos, ampliando el campo de visibilidad y aportando nuevas perspectivas para pensar y comprender.

Trabajar sobre lo vincular supuso abordar la ambivalencia, la frustración, los propios límites de la práctica socioeducativa así como recordar el carácter transitorio del lugar que ocupa el educador (Pereira, 2019). Asimismo, poner en palabras, encontrar nuevos lugares y roles que ocupar generó movimientos del orden de lo paradigmático en lo que refiere a la tarea socioeducativa, produciendo cambios concretos en la vida de las niñas y adolescentes, como también transformaciones en las posiciones subjetivas de ambas partes del vínculo. Asimismo, se mencionaron ciertas dificultades que surgen cuando se trabaja a partir de relaciones transferenciales con niñas y adolescentes que no cuentan con otros lazos afectivos. Se destacó la importancia de que el educador asuma la responsabilidad de reflexionar sobre lo que ocurre a nivel transferencial prestando atención a los roles que cada quién ocupa en esa relación.

¹³ “Lacan llama cadena significativa al conjunto de significantes articulados entre sí, capaces de producir en virtud de la misma articulación, un efecto de sentido determinado. Ninguno de sus componentes es un portador específico de sentido, sino que este es producido por la posición diferencial y co-variante que el significante ocupa en una determinada cadena” (Albano, Levit & Gardner, 2005, en Zelmanovich, 2013, p. 91).

Síntesis de la categoría

En esta categoría se abordaron los efectos que el pasaje por el dispositivo generó en la práctica socioeducativa. En primer lugar se observó trabajar en el dispositivo otorgándole importancia y constancia a las coordenadas particulares propuestas por el mismo produjo efectos en la práctica socioeducativa llevada adelante por los educadores al incorporar al encuadre como elemento a considerar en la estrategia de acompañamiento. Surgió la idea de envoltorio, de continente y de cobijo (Frigerio, 2018) para pensar no sólo en la función del dispositivo *Tentativas Clínicas* sino también en lo que respecta a las prácticas socioeducativas que llevaron a cabo las educadoras.

Asimismo se abordaron los efectos que el trabajo con la transferencia generó en la práctica socioeducativa. A raíz de trabajar en transferencia pudo surgir un saber sabido pero no pensado (Frigerio, 2017) que habilitó a los educadores a incluir en su práctica, un quehacer desde su propia modalidad subjetiva (Zelmanovich, 2013), incorporando la espontaneidad y cierta intuición a la hora de escuchar y acompañar al otro. El interés por la transferencia en el dispositivo, al reflexionar e incorporar las singularidades de cada vínculo, permitió ampliar el campo de visibilidad y comprensión generando transformaciones en cuanto a las formas de ocupar roles y posiciones por parte de los educadores frente a los más jóvenes. Esto a su vez generó efectos en el vínculo, produciendo cambios en las tareas y en las formas de estar y habitar de las niñas y adolescentes. Se visualizó que la subjetividad de todas las partes involucradas fue afectada y transformada (Leff, 2007).

Por último, surgieron interrogantes sobre los límites y dificultades que pueden aparecer en el trabajo en transferencia con niños y adolescentes en situaciones de extrema soledad o deprivación afectiva, donde lo afectivo se pone en juego de manera particular marcado por la ausencia de otros lazos. Se reafirma la importancia de trabajar y pensar las relaciones

transferenciales del vínculo socioeducativo, volviéndose fundamental la noción de disparidad subjetiva. A su vez, se consideran oportunos los aportes de Frigerio (2004) y Pereira (2019) quienes dan cuenta del cuidado que se debe tener en la construcción de dichos vínculos, sabiéndolos transitorios, siendo necesario evitar la confusión y permitiendo que el afecto se dirija hacia objetos que favorezcan el desarrollo del sujeto de la educación. Esto se articula con la importancia de sostener y acompañar al sujeto en su búsqueda singular por encontrar nuevos lugares en la cadena significativa, ofreciéndole escenarios de autonomía para la transformación que no generen dependencia (Zelmanovich, 2013).

5. Consideraciones finales

En este capítulo se retoman distintas ideas, hallazgos y preguntas que fueron surgiendo a lo largo del desarrollo de esta tesis. Sin ánimos de dar por cerrado el asunto, se pretende sostener una reflexión abierta que dé paso a nuevas articulaciones y futuras reflexiones.

Esta tesis tuvo como propósito explorar los efectos del dispositivo *Tentativas Clínicas*. Para ello, se llevó a cabo un proceso de análisis en el que 1. se describió y analizó el dispositivo, 2. se identificaron nociones clave del pensamiento clínico y 3. se identificaron los efectos transferenciales que se configuraron en el dispositivo.

A partir del primer objetivo específico, se describió y analizó la experiencia del dispositivo, junto con las coordenadas que lo configuraron, lo que permitió visualizar sus condiciones de posibilidad. En base a esto se observó que el dispositivo tenía como propósito acompañar a quienes se sintieran convocados a reflexionar sobre las dificultades y vicisitudes de la práctica socioeducativa. El mismo era coordinado por Carmen Rodríguez y Ana Hounie quienes ofrecían una escucha y apoyatura clínica y habilitaban que la palabra circulara conformándose así la construcción de un texto y un pienso grupal.

La metodología del espacio consistía en presentar, en formato de caso, un acompañamiento socioeducativo realizado por un educador y trabajarlo de forma grupal. Trabajaron con acuerdos que configuraron una posición ética vinculada a la confidencialidad y a una disposición para la escucha sin juicios de valor. A raíz del análisis se comprende que la elección metodológica permitió incorporar las dimensiones singulares de cada situación educativa así como el abordaje de lo transferencial. A su vez, los acuerdos éticos facilitaron la creación de un entorno de confianza e intimidad generando una disposición particular para el trabajo con lo afectivo.

Se visualizó que el dispositivo funcionó como un espacio tercero que habilitó un tiempo psíquico, de reflexión y ofició como sostén y compañía. Como efectos, se observó una disminución del malestar y la visibilización de puntos ciegos en las educadoras, al hacerse nuevas preguntas y pensar desde otras perspectivas con nuevos elementos, lo que dio lugar a procesos de aprendizaje y formación. La reflexión colectiva aperturó la conjunción de distintos saberes y permitió la construcción de nuevas formas de pensar la práctica.

En relación al segundo objetivo específico, se identificaron nociones clave del pensamiento clínico que se pusieron en juego en el dispositivo. Para ello se visualizó y se reflexionó sobre la forma en la que se construyó un pensamiento clínico, propio del dispositivo. Como fue mencionado, en el dispositivo se trabajó a partir de la construcción del caso clínico y la formulación de un pensamiento por caso. A su vez, se propuso la asociación libre para reflexionar colectivamente, lo que facilitó la apertura de nuevas asociaciones y la manifestación de lo afectivo y espontáneo.

Se observó que al trabajar con el caso a caso se priorizaron componentes singulares de cada situación, lo que permitió una mirada singularizada que pudo reflexionar sobre la forma en la que cada niña o adolescente atravesaba su experiencia vital. Como efecto, se pudo ensayar formas de acompañamiento más específicas según las necesidades de cada niño o adolescente, disminuyendo sensaciones de impotencia y malestar en los educadores.

La configuración del pensamiento clínico en el dispositivo dió lugar al trabajo con la metáfora. La misma facilitó el acercamiento a diferentes conceptos así como a expresar ciertos malestares de la experiencia, difíciles de simbolizar. A su vez, contribuyó a la traducción y transmisión, integrando distintos modos de escucha y expresión, como imágenes, textos, gestos y poesías. El uso de la metáfora abrió nuevos sentidos y

configuraciones que en el encuentro con distintos saberes, potenciaron el pensamiento complejo y la comprensión.

Otra característica visualizada, que compuso al pensar clínico del dispositivo tuvo que ver con su posición respecto al saber. Vinculada a su posición ética, se pudo observar que se mantuvo una disposición al extrañamiento, una actitud crítica y de permanente duda. Esta actitud que supone que no hay saberes últimos, que sostiene la hiancia, potencia la curiosidad y despierta el deseo por saber (Hounie, 2013).

En cuanto tercer objetivo específico se identificaron y analizaron los efectos transferenciales que se configuraron en el dispositivo. Se observó que se generó una demanda que el dispositivo logró sostener mediante el ofrecimiento de una escucha disponible (Percia, 2021) y soportando el malentendido respecto al saber (Leff, 2007). De esta forma se dispuso el deseo y se estableció la transferencia. El trabajo en transferencia en el dispositivo produjo afectación, habilitó el encuentro y dió lugar a lo incompleto de la transmisión y a procesos de aprendizaje. Cuando el saber y el deseo se encuentran se produce conocimiento y se transforman las subjetividades (Hounie, 2013).

Por otro lado, se identificaron los efectos que produjo el dispositivo al reflexionar sobre las relaciones transferenciales establecidas en el par educativo. Como se mencionó anteriormente, el dispositivo buscó reflexionar sobre la singularidad de los casos, incorporando la dimensión afectiva de los vínculos. Como efectos se pudo observar la manifestación y el reconocimiento de la angustia por parte de los educadores, generada por las afectaciones transferenciales de la relación educativa. Asimismo, el dispositivo ofició como un lugar y un tiempo de reflexión para abordar y elaborar (Frigerio, 2016a) dichas angustias y dificultades, permitiendo así la creación de nuevas miradas y posibles alternativas para llevar a cabo la práctica.

Por último, se visualizaron específicamente los efectos del dispositivo sobre la práctica socioeducativa, que están estrechamente vinculados con los efectos que ya se han ido desarrollando. Así como se configuraron y se sostuvieron las coordenadas que dieron lugar y forma al dispositivo, se identifica en las reflexiones escritas de las educadoras que el pasaje por el dispositivo generó una particular atención a cómo se construía y disponía el encuadre con las niñas y adolescentes en la práctica. Se observa la apropiación de una dimensión clínica en la práctica socioeducativa.

Se identificaron los efectos que el trabajo con lo transferencial en el dispositivo generó, no sólo en la posición subjetiva de los educadores, como fue observado anteriormente, sino también y en consecuencia de esto, en su práctica socioeducativa. Por un lado se encontró que el trabajo con lo transferencial dió lugar a la emergencia de un saber sabido pero no pensado, construido en el lazo, que habilitó el trabajo con lo intuitivo, lo afectivo y lo espontáneo en la práctica (Frigerio, 2017). Pensar en los lugares que cada educadora ocupaba en el vínculo establecido con la niña o adolescente produjo la posibilidad de transformación respecto a los roles y aperturó la producción de nuevos encuentros, desde distintos lugares generando cambios visibles en la tarea. Esto a su vez produjo transformaciones subjetivas tanto en los educadores como en los niños y adolescentes, evidenciados en los cambios que se generaron respecto a las formas en las que las niñas y adolescentes se presentaban, habitaban los lugares del proyecto y se disponían a la tarea.

Asimismo se encontraron algunos límites o dificultades vinculados al trabajo en el dispositivo y sus efectos en la práctica. Algunas interrogantes que surgieron en los discursos de las educadoras tienen que ver con la pregunta acerca de qué sucede cuando se trabaja, dentro de un marco laboral y acotado, en transferencia con niños y adolescentes que no cuentan otros lazos afectivos significativos o que han sufrido situaciones de abandono o deprivación afectiva (Rodríguez, 2015). Algunas reflexiones en torno a esto reafirman la relevancia de que se generen espacios de reflexión e interpelación sobre las

prácticas, para que quienes llevan a su cargo el acompañamiento, reconozcan su rol transitorio, y no generen confusiones o falsas promesas que puedan afectar a las niñas y adolescentes (Pereira, 2019). Asimismo, se recuerda la importancia de que trabajar en los oficios del lazo supone acompañar al sujeto en la búsqueda de sus propias identificaciones y caminos de autonomía (Zelmanovich, 2013). Se retoman a su vez los aportes de Frigerio (2017), quien recuerda que en los oficios del lazo es fundamental evitar quedar atados a un único lazo, ya que dicha atadura podría generar efectos indeseables. Como fue dicho, la autora subraya la relevancia de mantener “La mano tendida que serena y ofrece refugio. La mano en la que se puede confiar” (p. 45), aquella que establece la semejanza.

Para finalizar, se ahondará brevemente sobre la pregunta acerca de cómo el dispositivo contribuye al campo de intersección entre psicoanálisis y las prácticas socioeducativas al permitir visibilizar el encuentro entre el pensamiento clínico y el campo socioeducativo. Interesa concebir este campo de intersección como una zona de frontera, no sólo como un lugar que une y forma parte de ambas dimensiones, sino como aquello desde lo cual algo comienza a ser (Heidegger, 1951, citado en Pagano, 2022).

Se pudo observar que el dispositivo generó una invitación a adentrarse a un conocimiento clínico incipiente, que permite comprender mejor los límites, los malestares, los sufrimientos y síntomas de los sujetos que reciben el acompañamiento socioeducativo como de quienes lo llevan adelante (Sánchez Alber, 2017). En este sentido, el psicoanálisis puede entenderse como un acto que contribuye a dar lugar a lo que el discurso capitalista margina: lo que insiste, incomoda, duele, desafía y escapa a la lógica productiva (Pagano, 2022). Tal como se observó, adentrarse en estos conocimientos favorece la disminución del malestar y el sufrimiento, generando nuevas condiciones para reflexionar y abordar la práctica con mayor visibilidad y creatividad.

Incorporar la dimensión singular de los acontecimientos permite que el sujeto logre un mayor entendimiento, logrando salir del sentimiento de incomprensión e impotencia, sobre todo cuando trabaja en el campo de las grandes problemáticas que suelen quedar en el orden de lo imposible (Rodríguez, 2016). Reconocer el trazo de distinción del sujeto (Broide y Estivalet, 2018), asimilar las incertidumbres propias de la práctica, incorporar la ambivalencia, pensar la transferencia y elaborar posibles hipótesis, facilita la construcción de nuevas herramientas y alternativas, pudiendo hacer de la práctica una experiencia (Frigerio, 2017), comprendida ésta última como aquello que logra interrumpir y escapar de la repetición.

Referencias Bibliográficas

- Aboslaiman, F., y Sauval, M. (2014). Reportaje a Gloria Leff. *Revista de Psicoanálisis y Cultura*, (28). <https://www.acheronta.org/leff28.htm>
- Acevedo, M. J. (2002). *La implicación: Luces y sombras del concepto lorauniano*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Equipo de Cátedras Prof. Ferrarós.
- Alemán, J. (2012). *Común: Soledad. Políticas en Lacan*. Clave Intelectual.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis, (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.107-151). Gedisa.
- Apud, I. (2013). Repensar el método etnográfico: Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. *Antípodas: Revista de Antropología y Arqueología*, (16), 213-235. <https://www.redalyc.org/pdf/814/81427459010.pdf>
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arévalo Plá, C. (2021). A modo de balbuceo. *Equinoccio: Revista de Psicoterapia Psicoanalítica* 2, 2(2), 47-62. <https://doi.org/10.53693/ERPPA/2.2.3>
- Arias, L. (2009). Interdisciplinariedad y triangulación en Ciencias Sociales. *Diálogos: Revista Electrónica de Historia*, 10(1), 117-136.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/6130>
- Badiou, A. (2002). *Breve tratado de ontología transitoria*. Gedisa.

- Baéz, J., González Jiménez, A. M., y Fernández Jaimes, C. (2013). Una propuesta para la concepción y abordaje del habitante de la calle desde una perspectiva psicoanalítica. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1-14.
- Bayón, M. C., y Saraví, G. (2019). Presentación. Desigualdades: Subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, (59), 8-15.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100008
- Bleichmar, S. (2009). *La subjetividad en riesgo*. Topía.
- Calva, S. (2016). *La teoría fundamentada: Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
https://editorial.uaa.mx/docs/ve_teoría_fundamentada.pdf
- Casillas, O. (2018). Intervención del sufrimiento, relaciones y estrés traumático secundario en trabajadores sociales. *Trabajo Social*, 20(1), 103-130.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6541029>
- Bernstein, D. A., y Nietzel, M. T. (1995). *Introducción a la Psicología clínica*. McGraw-Hill.
- Blanco, R., Contino, S., Sena, S., y Tortorella, A. (2023). *¿Minoridad adolescente?: Reflexiones sobre el abandono, la institucionalización y la infracción*. Universidad de la República, Facultad de Psicología.
- Bohannan, P. (1996). *Para raros nosotros: Introducción a la antropología cultural*. Ariel.
- Broide, J. (2016). A psicanálise em situações sociais críticas: Metodologia clínica e intervenções (2a. ed.). En J. Broide y E. Estivalet (Ed.), *A transferência e o território: Algumas considerações* (pp. 61-78). Escuta.

- Broide, J., y Estivalet, E. (2018). Notas sobre la transferencia como operadora de la clínica psicoanalítica en situaciones sociales críticas. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Eds.), *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo* (pp. 179–196). Noveduc.
- Cabo Acosta, M. E. (2021). *Los sentidos político-pedagógicos de la reforma penitenciaria en los gobiernos del Frente Amplio en el Uruguay* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/30566>.
- Caetano, G. (2013, octubre). *Algunas notas para orientar una historia de El Abrojo*. El Abrojo. <https://www.elabrojo.org.uy/historia-2/>
- Campo Redondo, M. (2008). Reacciones contratransferenciales en orientadores de la violencia familiar. *Revista Artes y Humanidades*, 9(23), 75-98. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118864006.pdf>
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.
- Corbin, J. (2016). La investigación en la teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. En S. Calva (Coord.), *La teoría fundamentada: Una metodología cualitativa* (pp. 13-54). Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://editorial.uaa.mx/docs/ve_teoría_fundamentada.pdf
- De Cusa, N. (2003). *Acerca de la docta ignorancia: Libro I. Lo máximo absoluto* (edición bilingüe, C. D'Amico y J. M. Machetta, Trads.). Biblos. (Trabajo original publicado en 1440).
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?. En E. Balbier et al., *Michel Foucault, filósofo*. (pp. 155-163). Gedisa.
- Deligny, F. (2007). *Oeuvres. L' Arachnéen*.
- Deligny, F. (2015). *Lo Arácnido y otros textos*. Cactus.

- Dunker, C. (2011). *Estructura e constituição da clínica psicanalítica: Uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. Annablume.
- Enriquez, E. (2011). *Désir et résistance: La construction du sujet* (pp. 106-107). Parangon.
- Etcheverry, G. (2014). *Relación asistencial y grupalidades en la enfermería hospitalaria: El caso del Centro Hospitalario Pereira Rossell* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí.
[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4369/1/Etcheverry%2c Gabriela.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4369/1/Etcheverry%2c%20Gabriela.pdf)
- Etcheverry, G. (2022). *Cartografía del problema de la producción de lo común en la grupalidad* [Tesis doctoral, Universidad de la República]. Colibrí.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/35887>
- Escolar, C., y Besse, J. (2011). *Epistemología fronteriza*. Eudeba.
- Espert, J., Iuale, L., y Wanzek, L. (2019). *La infancia intervenida: Ciencia, clínica y política*. Lugar.
- El Abrojo. (s.f.a). *Ficciones verdaderas, el día después*. El Abrojo.
<https://www.elabrojo.org.uy/ficciones-verdaderas/>
- El Abrojo. (s.f.b). *Programa Infancia, Adolescencia y Juventud*. El Abrojo.
<https://www.elabrojo.org.uy/infancia/>
- El Abrojo. (s.f.c). *Qué hacemos*. EL Abrojo. <https://www.elabrojo.org.uy/quehacemos/>
- Erosa, H., e Iglesias, S. (s.f.). *El abandono y su construcción punitiva*.
<https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/1850-el-abandono-y-su-construccion-punitiva>

Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 20-33.

<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol16num1/Vol16No1Art2.pdf>

Fernández, A. (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos, multiplicidades*. Biblos.

Filardo, V., y Merklen, D. (2019). *Detrás de la línea de pobreza*. Pomaire.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (1990). *Convención de los Derechos del Niño*.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Foucault, M. (1992). Los intelectuales y el poder [Entrevista con Gilles Deleuze]. En J. Varela y F. Álvarez-Uría (Trads.), *Microfísica del poder* (pp. 77–87). La Piqueta.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits* (Vol. 1). Gallimard.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freud, S. (1976a). Análisis terminable e interminable. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 23, pp. 211-254). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1937).

Freud, S. (1976b). El malestar en la cultura. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 21, pp. 57-140). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930).

Freud, S. (1976c). Sobre la dinámica de la transferencia. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 12, pp. 93-105). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1912).

Freud, S. (1976d). Sobre la iniciación del tratamiento. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 12, pp. 121-144). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913).

Freud, S. (1976e). Sobre la psicología del colegial. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol.13, pp. 243-250). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).

- Freud, S. (1976f). 34ª Conferencia: Esclarecimientos, aplicaciones y orientaciones. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 22, pp. 126-145). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1933).
- Freud, S. (1976g). El yo y el ello. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 19, pp. 1-66). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).
- Frigerio, G. (2004). Transmisión y transferencia (acerca de un amor tan pertinente como imposible). En G. Frigerio y G. Dicker. (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: Un concepto de la educación en acción*. (pp. 15-22). Noveduc-CEM.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En *Educación: Ese acto político* (pp. 11-36). Del Estante.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Del Estante.
- Frigerio, G. (2016a). Edipo el (mal) querido. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, (18), 45-75.
<https://www.controversiasonline.org.ar/PDF/anio2016-n18/5-FRIGE-ESP.pdf>
- Frigerio, G. (2016b). *Tener o no tener lugar* (Epílogos, El Abrojo, 1[2]). Azafrán.
- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: Mapas de asociaciones e ideas sueltas. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Eds.), *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo* (pp. 41-101). Noveduc.
- Frigerio, G. (2018). Ensayos para volver pensable el oficio. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Eds.), *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo* (pp. 101–112). Noveduc.

- Frigerio, G. (2022). Prólogo: De puntos de partida a efectos. En C. Rodríguez (Ed.), *Lo insoportable de las Instituciones de Protección a las Infancias* (pp. 17-26). Isadora.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, (74), 1-8. <https://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/2>
- García Méndez, E. (1998). *Infancia de los derechos y de la justicia*. Del Puerto.
- Green, A. (2002) *La pensée clinique*. Odile Jacob.
- Guattari, F. (1972). *Psicoanálisis y transversalidad: Crítica psicoanalítica de las instituciones*. Siglo XXI.
- Guerra-Miranda, L. (2023). La Aracneida, Fernand Deligny y la tentativa de una filosofía gestual. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.87673>
- Harvey, D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Heidegger, M. (1951). *Construir, habitar, pensar*. Recuperado de <https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/Heidegger-Construir-Habitar-Pensar1.pdf>
- Hounie, A. (2012). *La construcción de saber en clínica* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <http://eprints.ucm.es/20464/1/T34360>
- Hornstein, L. (2018). Escucha y práctica analítica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (126), 106-121. <https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201812608.pdf>
- Ibáñez, T. (2001). ¿Fondear en la objetividad o navegar hacia el placer? *Athenea Digital*, 1, 31–37. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n0.3>
- Iuale, L. (2019). *La infancia intervenida: Ciencia, clínica y política*. Lugar.
- Kammerer, P. (2000). *Adolescents dans la violence*. Gallimard.

- Kohan, A. (2020). *Y sin embargo, el amor: Elogio de lo incierto*. Paidós.
- Korf-Sausse, S. (2016). Les cliniques de l'extrême. *Chimères*, 88, 54-69.
<https://shs.cairn.info/revue-chimeres-2016-1-page-54?lang=fr>
- Korinfeld, D. (2019). Los que escuchando se van orientando en su caminar:
Consideraciones sobre clínica e instituciones. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (Coord.), *Los oficios del lazo: Vol. 3. Las instituciones: Saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico* (pp. 15-40). Noveduc.
- Korinfeld, D. (2022). Fernand Deligny: 136 cometas lanzados al cielo. *Adynata: Reveses de Clínicas Estremecidas*.
<https://www.revistaadynata.com/post/fernand-deligny-136-cometas-lanzados-al-cielo-daniel-korinfeld>
- Krieger, P. (2004). La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 26(84), 179-188.
- Lacan, J. (2003). *El Seminario de Jacques Lacan: Vol. 8. La transferencia*. Paidós.
(Seminario original impartido entre 1960-1961).
- Lacan, J. (2004). *El Seminario de Jacques Lacan: Vol. 2. El Yo en la teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica*. Paidós. (Seminario original impartido entre 1954-1955).
- Lacan, J. (2014). *El Seminario de Jacques Lacan: Vol. 6. El deseo y su interpretación*. Paidós. (Seminario original impartido entre 1958-1959).
- Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En *Emancipación y diferencia* (pp. 69-86). Ariel.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Laplanche, J., y Pontalis, J. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.

Leff, G. (2007). *Juntos en la chimenea: La contratransferencia, las «mujeres analistas» y Lacan*. Epeelee.

Lenta, M. (2016). *Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: Discursos sobre la infancia y procesos de subjetivación*. Eudeba.

Lerner, H. (1998). Afectos, afecciones, afectaciones. *Psicoanálisis*, 20(3), 683-704.
<https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2019/04/Lerner.pdf>

Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Amorrortu.

Maceiras, J., y Bachino, N. (2008). Territorio, ámbito y campo. En G. Etcheberry y A. L. Protesoni (Comp.), *Derivas de la Psicología Social Universitaria* (pp. 43-67). Levy.

Magallán, M. (2019). ¡Quiero mi diferencia!. En N. Sierra, M. Ruiz, L. Schiavetta y D. Delfino (Eds.), *El niño y la subjetividad contemporánea: Intervenciones psicoanalíticas* (pp. 89–94). Universitaria.

Mannoni, M. (1998). *Un saber que no se sabe*. Gedisa.

Melgaço, P., de Oliveira, J., Araújo, E., Vasconcelos, M., Tavares, P., y Pompeu, M. (2014). Da atuação de psicólogos orientados pela psicanálise à relação transferencial nas medidas socioeducativas: Considerações para uma prática. *Analytica: Revista de Psicanálise*, 3(5), 115-136.

Mendel, E. (2011). El trabajo en equipo: Un espacio para el encuentro. En S. Moyano y J. Planella, *Voces de la educación social* (pp. 187-201). Universitat Oberta de Catalunya.

Minnicelli, M. (2004). *Infancias públicas: No hay derecho*. Noveduc.

- Minnicelli, M., y Zelmanovich, P. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: Entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. *Propuesta Educativa*, 1(37), 39–50.
http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_zel-manovich.pdf
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens.
- Morás, L. (1992). *Los hijos del Estado*. Servicio Paz y Justicia.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Navarrete Hernández, A. (2017). *La metáfora como acontecimiento en la psicoterapia sistémica relacional: Condiciones de posibilidad para una psicoterapia de la singularidad en torno a la metáfora* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/182781>
- Neo Poblet, N. (2016). Alejandra Pizarnik y lo indecible por la palabra. *Revista de Humanidades Mapocho*, 80, 93-101.
- Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 1-10.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008
- Pagano, E. (2017). *La identidad, la locura y la realidad de/en Jorge Matías López: Escritura de un caso clínico* [Trabajo final de grado, Universidad de la República].
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10942/1/Pagano%20Artigas%2c%20Estefan%c3%ada.pdf>

- Pagano Artigas, E. (2022). Psicoanálisis, política y poética: esbozos de una relación. *Landa*, 11(1), 142-157. <https://revistalanda.ufsc.br/vol-11-n-1-2022-2/>
- Pakman, M. (2010). *Palabras que permanecen, palabras por venir: Micropolítica y poética en psicoterapia*. Gedisa.
- Passeron, J. C., y Revel, J. (Eds.). (2005). *Penser par cas*. École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Penchaszadeh, A. (2014). *Política y hospitalidad: Disquisiciones urgentes sobre la figura del extranjero*. Eudeba.
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (16), 55-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Percia, M. (2010). *Inconformidad*. La Cebra.
- Percia, M. (2017). *Estancias en común*. La Cebra.
- Percia, M. (2021). Clínicas que saben la espera (entre La Borde, Esteves y Cabred). *Adynata*. <https://www.revistaadynata.com/post/cl%C3%ADnicas-que-saben-la-espera-entre-la-borde-el-estebes-y-el-cabred-marcelo-percia>
- Percia, M. (2024). Darse al fuego. *Revista Adynata*. <https://www.revistaadynata.com/post/copia-de-darse-al-fuego-marcelo-percia>
- Pereira, M. (2019). Uma clínica para acolher a “Juventude Abandonada” de hoje. *Estilos da Clínica*, 24(3), 408-418.
- Phillips, A. (2009). *Trois capacités négatives*. De l'Olivier.

- Planella, J. (2011). Cuerpos rotos: Metáforas anatómicas en la educación social. En S. Moyano y J. Planella, *Voces de la educación social* (pp. 269-281). Universitat Oberta de Catalunya.
- Quiñones, M. (2015). Los procedimientos de análisis de la teoría fundamentada. En M. Quiñones, *Introducción a la sociología cualitativa: Fundamentos epistémicos y elementos de diseño y análisis* (pp. 115-140). Ediciones Universitarias.
- Ravagnani, H. B. (2008). Intersubjetividade e reconhecimento: Honneth leitor do jovem Hegel. *Revista Simbio-Logias*, 1(2), 1-22.
http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/artigo_filo_in_tersubjetividade_reconhecimento_honneth_leit.pdf
- Real Academia Española, (s.f.). Tentativo. En *Diccionario de la Lengua Española*.
Recuperado en 10 de julio de 2024, de <https://dle.rae.es/tentativo>
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Ediciones Cristiandad.
- Rodríguez, C. (2015). *Que te fugás, te fugás. Las fugas: un analizador de las instituciones de protección a la infancia en Uruguay* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Entre Ríos]. 1Library.
<https://1library.co/document/z1dx63me-que-te-fug%C3%A1s-te-fug%C3%A1s.html>
- Rodríguez, C. (2017). Aportes para Pensar por caso: Una cuestión de detalles. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Coords.) (2017). *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo* (pp. 117-140). Noveduc.
- Rodríguez, C. (2018). Posiciones en los umbrales de los oficios del lazo. En G. Frigerio, D. Korinfeld & C. Rodríguez (Coords.), *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo* (pp. 101–112). Noveduc.

- Rodríguez, C. (2022). *Lo insoportable en las instituciones de protección a la Infancia*. Isadora.
- Rodríguez, C., Hounie, A., Álvarez, J., Aurelio, E., Benítez, A., Berrutti, E., Brandon, S., Cáceres, A., Fonseca, V., García, Y., Miranda, R., y Tucci, N. (2021). *Ficciones verdaderas: Prácticas socioeducativas con niños, niñas y adolescentes a la intemperie de lo social*. Isadora.
- Rodríguez Nebot, J. (1995). *Dispositivo y encuadre*. En *la frontera: Trabajos de Psicoanálisis y Socioanálisis* (pp. 127-160). Multiplicidades.
- Rodríguez Nebot, J. (2004). *Clínica móvil: El Socioanálisis y la Red*. Psicolibros
- Rubistein, A. (2012). La construcción del caso: Psicoanálisis e investigación. En *La terapéutica psicoanalítica: Efectos y terminaciones* (pp. 35-52). JCE Ediciones.
- Sánchez Alber, C. (2017). Proyecto HASIERA: La construcción del caso en red y la promoción del lazo social en comunidad. *Norte de Salud Mental*, 15(57), 103-111.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6381266>
- Sánchez Alber, C., (2019). Psicosis y vínculo social: Una orientación no segregativa para pensar la práctica en instituciones. *Norte de Salud Mental*, 16(60), 67-74.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7099342>
- Sautu, R., (2009). El marco teórico en la investigación cualitativa. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 1(1), 155-177.
<https://www.redalyc.org/pdf/5886/588665429008.pdf>
- Segato, R. (1999). Identidades políticas/alteridades históricas: Una crítica a las certezas del pluralismo global. *Maguaré*, (14), 148-164.
- Silva Balerio, D. (2016). *Experiencia narrativa: Adolescentes institucionalizados por protección*. Universitat Oberta de Catalunya.

- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7(1), 114-136.
<https://dx.doi.org/10.5027-psicoperspectivas-vol7-issue1-fulltext-54>
- Solana, M. (2020). Afectos y emociones: ¿Una distinción útil? *Diferencia(s): Revista de Teoría Social Contemporánea*, 1(10), 29-40. <http://hdl.handle.net/11336/156877>
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en ciencias de la educación. *Revista del IICE*, 17(29), 57-74.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Universidad de Antioquia
- Tassin, E. (2012). *Le maléfice de la vie à plusieurs*. Bayard.
- Teles, A. (2001). *Una filosofía del porvenir*. Altamira.
- Teles, A. (2010, octubre 15-16). *Los Vínculos, perspectivas contemporáneas*. 3er Encuentro Latinoamericano de la Comisión de Pareja y Familia de FEPAL. Montevideo, Uruguay.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.
- Tizio, H. (2010). *Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo: Los aportes del psicoanálisis* [Clase virtual desgrabada]. Clase 18, Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO-Argentina.

- Tommasino, N. (2017). *Pensar en movimiento: Problematizar la vida cotidiana de la autogestión en una empresa recuperada por sus trabajadores* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/18159>
- Torres, C. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. Siglo XXI.
- Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica*. Paidós.
- Urribarri, F. (2012). André Green. El pensamiento clínico: Contemporáneo, complejo, terciario. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (114), 154-173.
<https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201211412.pdf>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vigorito, A. (2024, 7 de marzo). La estigmatización de la pobreza erosionó las políticas públicas. *La diaria*.
<https://ladiaria.com.uy/economia/articulo/2024/3/andrea-vigorito-la-estigmatizacion-d-e-la-pobreza-erosiono-las-politicas-publicas/>
- Viñar, M. (2002). Sobre encuadre y proceso analítico en la actualidad. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (96), 31-36.
- Vucinovich, N. (2014). Entre dos versiones de la demanda: Diferencias entre desmedicalización y psicoanálisis. *Norte de Salud Mental*, 9(48), 19-25.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4830206.pdf>
- Zanello, C. (2007). Metáfora e transferência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1).
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100017>
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (Comp.), *Enseñar hoy: Una introducción a la Educación en tiempos de crisis* (49-66). Fondo de Cultura Económica.

Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas* [Tesis de doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Repositorio Digital Flacso Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6217>

Zelmanovich, P., y Scotti, M. (2018). *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas: A través del cine en diálogo con el psicoanálisis*. Homo Sapiens.

Zelmanovich, P. (2023). Prefacio. En Y. Molina y P. Zelmanovich, *Malestar, sujetos y educación: Transpandemia, efectos y abordajes* (pp. 15-26). Lugar.