

Sociopsicoanálisis y formación en la Argentina: Los Reguladores Educativos e Institucionales, nuevos agentes al servicio de la democratización de las instituciones

Lic. María José Acevedo

Las diversas instituciones por las que transitamos los seres humanos a lo largo de nuestra vida, y desde que comenzamos a desprendernos del medio familiar son, por su naturaleza, su complejidad, y su dinámica, espacios fuertemente diferenciados de aquel. Se trata de *espacios sociales* donde se producen bienes de distinta índole pero también, y esencialmente, espacios donde se producen subjetividades y lazos societarios.

En otras palabras si bien esas instituciones son, como la familia, ámbitos forjadores de la personalidad y de las relaciones vinculares, mientras que en esta última se constituye la *personalidad psicofamiliar* a partir de los procesos identificatorios de la primera infancia y de la internalización de las imágenes parentales, en la escuela, la universidad, y el trabajo es donde se irá luego construyendo, en el intercambio con otros y en la interacción con la realidad, esa otra dimensión del sujeto que es su *personalidad psicosocial*. Es a través de ella que nos integramos a la vida social confrontándonos con los obstáculos que la realidad nos plantea, descubriendo que nuestros actos nos pertenecen, que somos responsables de ellos, pero, al mismo tiempo, tomando conciencia del poder transformador que los mismos tienen sobre la realidad toda vez que se asocian y articulan con los actos de nuestros semejantes. En la medida en que la personalidad psicosocial logre desarrollarse, integrándose a la personalidad psicofamiliar, el sujeto no será ya un ser fatalmente determinado por la fantasmática inconsciente, y condenado a la repetición de conductas dependientes, sino el co-artífice del mundo que construye en cooperación con los otros.

Pero el proceso que posibilita la constitución de la personalidad psicosocial no es espontáneo ni natural. Tampoco es un condicionamiento reproductor de modelos. Es el *aprendizaje creativo de la apropiación colectiva del poder sobre nuestros actos*. Aprendizaje que sólo puede llevarse a cabo en esos microespacios sociales que son las instituciones, y a condición de que las mismas le ofrezcan un marco organizacional que, en lugar de calcarse sobre el esquema familiar inconsciente, permita la emergencia de *relaciones sociales de trabajo*.

Ahora bien, si desde hace tres décadas el Sociopsicoanálisis se ha preocupado por intervenir en todo tipo de instituciones a fin de crear en ellas las condiciones

organizacionales antes mencionadas es por que, de hecho, la mayor parte de esas instituciones responde a un funcionamiento de tipo psicofamiliar. Desde la escuela hasta la fábrica observamos hasta qué punto la *organización del trabajo* establecida impide la formación de colectivos de trabajo, y oculta la complementariedad de los actos parciales de las distintas categorías institucionales y su nexo con el objetivo global de la organización. Desvinculados así de la *realidad institucional* de la que participan, los sujetos, *sujetos sociales*, experimentan una *regresión* del plano de lo social al plano de lo psicológico individual.

Observemos cómo se verifica este fenómeno a escala real, es decir, en la vida cotidiana dentro de las organizaciones.

¿Cuál es el grado de conciencia que el alumno que va a la escuela para que *le enseñen*, que estudia para que *lo aprueben*, posee acerca de su rol activo en la construcción de conocimiento que la institución se propone?

¿En qué medida comprenden estos alumnos que si este aprendizaje se lleva a cabo dentro un grupo de "compañeros", y no individualmente, es porque lo que allí están aprendiendo no son sólo contenidos curriculares, sino también pautas de convivencia social de cuya internalización dependerá, en primera instancia, el éxito o fracaso del proceso pedagógico, y en segundo término, aunque no menos importante, el desarrollo o no de su capacidad para ejercer más tarde el rol ciudadano?

¿En qué medida alumnos y docentes tienen conciencia de que esa tarea que involucra a unos y otros, proceso de formación de la personalidad psicosocial, es un objetivo de la institución escolar al que deberán aportar desde sus respectivos lugares?

¿Hasta qué punto la estructura escolar que, como la de la familia, se asienta exclusivamente en el criterio de los adultos y en sus decisiones, favorece el desarrollo psicosocial de los niños?

Y simétricamente, ¿acaso no es este mismo marco organizacional que hace recaer sobre los docentes, como modelos identificatorios, toda la responsabilidad de la socialización, el que les impide pensarse y actuar como colectivo profesional, y como partenaires directos de otra categoría institucional (la de los alumnos)?

Declinación del sistema patriarcal y socialización no-identificatoria

La escuela, por su cercanía temporal con el medio familiar favorece sin duda la tendencia que plantea Mendel de trasladar a ella el esquema familiar inconsciente, reproduciéndose así en el aula formas de vínculo y dinámicas de funcionamiento que no permiten el desarrollo de la personalidad psicosocial de los alumnos.

El cuidado y la contención que, dentro de la escuela, el adulto brinda al niño en sus primeros años de escolarización, hacen en algún punto indiscernible, para ambas partes, la función parental de la función docente. Durante esos años el proceso de aprendizaje se beneficia de la fuerza de la transferencia amorosa y de la identificación del niño con las figuras parentales sustitutas, de tal manera que los graves efectos de la amalgama que acabo de describir pasan inadvertidos. El conflicto se evidencia cuando este esquema "infantilizante" se perpetúa en el tiempo. La desidealización inevitable que sufren los padres en el momento de la adolescencia, sumada al recrudecimiento de las mociones hostiles, toman por objeto al docente. Este, que había logrado hasta allí sostenerse como encarnación de la Autoridad y conducir desde ese lugar el proceso pedagógico, siente que pierde control sobre los efectos de sus actos profesionales y reacciona poniendo en práctica estrategias más o menos concientes, a veces coercitivas, otras veces demagógicas, pero habitualmente ineficaces. El vínculo se resquebraja, los resultados se empobrecen... lo que las relaciones de parentesco soportan dentro de la familia, no lo soportan las *relaciones sociales de trabajo* entre las distintas categorías institucionales, y poco a poco el malestar y el sufrimiento terminan produciendo patología en lugar de producir el valor social que se proponía la organización..

En las últimas décadas la caída de la posición fantasmática del docente se vio reforzada por un fenómeno socio-histórico universal cual es la declinación del sistema patriarcal. Lo que Mendel denomina el Sistema Padre, tan combatido por sus aspectos coercitivos, representaba, no obstante, para las generaciones anteriores, una legalidad, un orden que les servía de apoyatura psíquica para desarrollar su personalidad, ya fuera plegándose a él o combatiéndolo.

Aquel sistema, que Mendel analizara críticamente a lo largo de toda su obra, no debía por ende desaparecer dejando un vacío. Otro debía sucederlo a fin de evitar una regresión a etapas arcaicas signadas por lo arbitrario y la indiferenciación. De producirse tal regresión, los sujetos quedarían a merced de fantasías persecutorias activadoras de sus pulsiones agresivas.

Lo cierto es que esta vez si bien hubo lucha no hubo parricidio, el Sistema Padre murió de "muerte natural", sin dejar hijos arrepentidos instituyentes de un nuevo orden, pero sí nietos privados de legalidad que, desorientados y sin adversarios dignos de superar, se ven arrastrados a la regresión que los lleva a: degradar la religiosidad a rituales mágicos, a trocar los héroes por ídolos mediáticos, a reemplazar las utopías revolucionarias por alucinaciones químicas, las palabras por actings, los maestros...por máquinas. Y dirigen su agresividad contra quienes, como docentes, pretendimos contribuir a librarlos de la opresión de la Autoridad pero no les enseñamos a vivir sin ella.

El antiguo sistema patriarcal no retornará por cuanto sus costados oscuros han quedado inscriptos en la memoria colectiva, y son investidos de tal forma que si ciertos episodios de autoritarismo reaparecen lo harán sólo de manera circunstancial y esfímera. Existe entonces la urgencia de crear mecanismos que impidan que los vínculos sociales caigan bajo la influencia del arcaísmo. Mecanismos, por otra parte, imposibles de desplegar a nivel del conjunto social, ni en el corto plazo, ya que involucran un cambio de mentalidades sólo pensable y realizable dentro de un proceso histórico, y al interior de los microespacios institucionales cuya función primera es justamente la producción de mentalidades

El Método de Expresión Colectiva de los Alumnos

Las evidentes respuestas a los interrogantes que nos planteamos más arriba son el origen del dispositivo institucional que el Sociopsicoanálisis propone y lleva a la práctica en las aulas desde hace veinte años en varios países de Europa, y en la Argentina desde el año 95.

El Método de Expresión Colectiva de los Alumnos creado por Gérard Mendel y su equipo, el Grupo Desgenettes de Paris, introduce en la escuela un espacio de reflexión y comunicación destinado a posibilitar la socialización secundaria de niños y jóvenes. En este caso una *socialización no-identificatoria* que se lleva a cabo ya no por identificación con los docentes, como sucedáneos de las figuras parentales, sino dentro del grupo de pares, y al interior de un marco organizacional sumamente pautado. Dicho marco fomenta en los alumnos el desarrollo de todas las capacidades inherentes a la personalidad psicosocial: percepción y comprensión de la realidad institucional, del sentido que sus actos como categoría institucional tienen en relación a los de su equipo docente, de la necesidad de concertación intra-grupo y de cooperación inter-grupos. Y todo ello a partir del ejercicio sistemático de la reflexión sobre la vida en la escuela, del respeto y la tolerancia por el punto de vista de los otros, de la elaboración colectiva de propuestas que contemplen el interés común, propuestas debidamente argumentadas y planteadas en términos atendibles, etc.

Sintéticamente el dispositivo consiste en lo siguiente:

Tres o cuatro veces por año, en horario de clase y en el espacio del aula, los alumnos se reúnen sin la presencia de sus docente y, durante dos horas discuten, primero en pequeños grupos y luego en gran grupo, acerca de las cuestiones que les interesan o preocupan respecto de su vida escolar. Si bien el contenido de esta reflexión es completamente decidido por ellos, el marco de la discusión estará estrictamente definido de manera de asegurar que cada uno pueda expresar sus ideas, ser escuchado, descubrir las coincidencias y divergencias entre el propio pensamiento y el de sus compañeros, y finalmente, decidir conjuntamente cuáles son

las cuestiones que desean, como grupo, transmitir a su equipo pedagógico. Ese proceso interno del grupo-clase es garantizado y acompañado por un adulto que no tiene sobre los alumnos ningún poder evaluativo ni disciplinario, en la Argentina el *Regulador Educativo*, (RE). Este profesional, al que me referiré más adelante, interviene exclusivamente para hacer respetar las normas de juego que rigen el funcionamiento del dispositivo, para destrabar situaciones grupales que impidan la reflexión, para alentar la argumentación de los planteos, y, por último, para transmitir al equipo docente lo concertado por el grupo-clase.

Unos días más tarde el RE se reúne con el equipo pedagógico de la clase y los invita a discutir con sus colegas, y en condiciones de funcionamiento similares a las descriptas, los planteos que sus alumnos han decidido transmitirles. Al finalizar las dos horas de reunión los docentes elaborarán las respuestas y comentarios que el RE, en el siguiente ciclo, devolverá al grupo-clase.

A lo largo de la experiencia los RE se encuentran también con el equipo directivo, cuyo rol es esencial ya que contrata y sostiene la intervención respetando los términos de la misma: regularidad de los encuentros, disponibilidad de los espacios y tiempos convenidos, aceptación de la confidencialidad de lo dicho por alumnos y docentes sobre aquellas cuestiones que no fueron objeto de las respectivas comunicaciones, etc. En esas oportunidades el equipo de RE informa a la Dirección sobre el funcionamiento del dispositivo, y le transmite aquellos temas que alumnos o docentes les han dirigido en forma particular.

El Tercer Canal de Comunicación en las Organizaciones: los Grupos de Reflexión y Expresión sobre el Trabajo (GRET)

Cuando el dispositivo mendeliano se implementa en otro tipo de instituciones (asociaciones, hospitales, empresas, etc.) asume una forma más extendida que en la escuela incluyendo a todos los niveles técnicos y jerárquicos de las mismas. Su finalidad es que los distintos grupos homogéneos que dentro de la organización tienen la responsabilidad de contribuir al cumplimiento del objetivo global de la misma (producción cultural, asistencial, económica, etc), reflexionen a lo largo de varios ciclos anuales, desde la base hasta la cúpula, sobre sus actos parciales de trabajo, y se comuniquen luego, como categoría profesional y en forma mediatizada (a través de informes vehiculizados por el equipo de *Reguladores Institucionales*), con los otros niveles jerárquicos y, eventualmente, con los otros grupos homogéneos institucionales.

Aquí también el momento clave de la intervención es el de la *concertación* entre pares, es decir, los acuerdos logrados a partir de la puesta en común y el análisis de

la problemáticas relativas a la tarea cotidiana compartida (cuestiones técnicas, organizacionales, relacionales, etc.). Esta reflexión se llevará a cabo sin la presencia del personal jerárquico de manera que la libre expresión quede garantizada. Dado que las temáticas de la discusión, como así también el contenido de los informes, son decididos internamente por cada grupo, que ese espacio es reconocido por la Dirección como una actividad formal y regular, en la medida en que los planteos (demandas, comentarios, propuestas...) son colectivos y no personales, se anula el peligro, (real o imaginario), de sanciones o represalias a partir de lo expresado.

Varias veces al año los distintos grupos de base (GRETS) se reúnen en horario de trabajo y durante dos horas, con el RI, quien los capacita en la utilización del dispositivo. Al finalizar cada reunión el grupo elabora, con ayuda del RI el informe que se elevará primero a los niveles jerárquicos intermedios. Las jefaturas discutirán lo comunicado por las bases, unos días más tarde, y siguiendo el mismo esquema de funcionamiento darán las respuestas que son de su competencia a través de un nuevo informe dirigido a la Dirección. Dicho informe será analizado a su vez por el Comité de Dirección. De ese análisis resultará un nuevo informe que contendrá las respuestas que volverán a las bases, al finalizar el ciclo, pocos días después.

En este caso el dispositivo institucional (DI) se asienta en tres pilares fundamentales:

- grupos homogéneos
- comunicación mediatizada
- participación voluntaria de las bases

¿Porqué grupos homogéneos?. En primer lugar porque, como dije antes, la experiencia no debe representar ningún riesgo para los participantes, en segundo lugar porque son las personas que diariamente llevan a cabo la misma tarea enfrentándose a las mismas dificultades, quienes mejor conocen la problemática, y comparten respecto de ella preocupaciones y expectativas similares. Es dentro del grupo homogéneo. y en contacto permanente con las exigencias de la organización del trabajo, que los trabajadores han elaborado a lo largo del tiempo un *saber de oficio* del que rara vez son concientes y que, habitualmente, no les es reconocido. El DI les da la ocasión de rescatar el valor de dicho saber y de incrementarlo a partir de lo elaborado conjuntamente, afianzando así su identidad profesional.

¿Porqué comunicación mediatizada (por el *Regulador* externo)? Este punto está directamente vinculado a uno de los temas centrales de la teoría sociopsicoanalítica cual es el tema de la Autoridad al que aludí más arriba.. Los seres humanos -dice Mendel- internalizamos, en el curso de nuestra socialización primaria, un modelo de vínculos que es el de las relaciones edípicas y pre-edípicas familiares. A partir de ese momento y a lo largo de la vida, trasladamos ese esquema inconsciente al resto de

los *espacios sociales* por los que transitamos, reproduciendo en ellos un funcionamiento *psicofamiliar*. En lo sucesivo las figuras jerárquicas evocarán en los sujetos las imagos parentales internalizadas, provocando las mismas reacciones ambivalentes y pasionales de las que son objeto los padres reales de la infancia, figuras parentales en relación a los cuáles se estructuró uno de los mayores temores de todo ser humano: el *temor a la pérdida del amor*. Cuando dentro de una organización el trabajador debe enfrentarse cara a cara con su superior jerárquico éste representa inconscientemente para él la Autoridad internalizada, activándose por esta vía en el subordinado el mismo temor infantil e inactual. Esta vivencia lo llevará a someterse automáticamente a sus deseos o, en caso de oponérsele, experimentará los efectos de la *culpabilidad inconsciente* que le impedirá, como sujeto social adulto, *apropiarse del poder sobre sus actos*. Puesto que en este tipo de intervención es sobre el dispositivo, y no sobre la figura del interventor, que se concentra la transferencia de los sujetos, y dado que el RI es de hecho un individuo neutral que no posee poder alguno sobre los trabajadores, la dependencia inconsciente respecto de él será mínima, y máxima la posibilidad de los sujetos, por ende, de recuperar poder sobre sus actos profesionales.

¿Porqué participación voluntaria de las bases? El DI es un mecanismo destinado a permanecer en el tiempo integrándose a la organización del trabajo existente. Durante los primeros ciclos es incluido en el programa de capacitación previsto por la institución. En ese lapso la participación de las bases es obligatoria. El RE inicia con ellas un proceso de *formación* durante el cuál incorporarán las pautas de funcionamiento del dispositivo y, a partir de la reflexión sobre sus situaciones concretas de trabajo, irán desarrollando las capacidades y actitudes necesarias para analizar esas situaciones, y para la comunicarse intra e inter-grupos. Pasado ese primer período de formación en el dispositivo los trabajadores quedarán en libertad de resolver si desean seguir participando. Por lo general la continuidad depende de que la Dirección haya o no cumplido con su compromiso de explicitar las razones de sus decisiones y de instrumentar, cuando las condiciones institucionales lo permiten, y toda vez que las propuestas de la base hayan sido bien planteadas y convincentes, las transformaciones requeridas por los distintos niveles técnicos y jerárquicos.

Queda claro entonces que el dispositivo sociopsicoanalítico no es meramente discursivo, no se agota en una catarsis colectiva por muy terapéutica que esta sea; es necesario que la reflexión y la comunicación conduzcan, dentro de plazos razonables, a modificaciones reales en la organización del trabajo instituida hasta el momento de la intervención.

Los equipos de intervención sociopsicoanalítica en la Argentina

La historia de estos equipos, reciente pero significativa ya que se trata de los primeros grupos de sociopsicoanálisis que, con el aval y la supervisión general de Gérard Mendel y el Grupo Desgenettes, realizan una práctica regular de este tipo de intervención en Latinoamérica, comienza en el año 1991. En Noviembre de ese año el Dr. Mendel es invitado a un multitudinario congreso de institucionalistas que el *Espacio Institucional*, grupo autogestivo del que yo formaba parte, organiza en Bs.As. A partir de ese primer contacto inicio mi propia formación en la disciplina, y en el año 1995 apliqué por primera vez el Método de Expresión Colectiva de los Alumnos en tres cursos de un importante colegio comercial de la Ciudad de Bs.As. Aquella experiencia, la expectativa de extenderla a otras escuelas, y la necesidad de contar con una instancia local de reflexión, me lleva a proponer a la Profesora Lidia Fernandez, Directora del Programa de Instituciones Educativas de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A., una formación de posgrado de dos años para la constitución de una nueva categoría de agentes especializados en la implementación del Método, y en el análisis de los fenómenos psicosociales generados por él. Quienes participaron de esa formación teórico-práctica eran profesionales provenientes de distintos áreas de las Ciencias Sociales con vasta trayectoria en el campo de la educación.

Así nace el *Grupo Buenos Aires de Reguladores Educativos* que desde aquel momento y hasta la actualidad realiza un gran número de intervenciones en los distintos niveles de la enseñanza pública y privada de la Ciudad de Bs.As. y el conurbano bonaerense.

Objetivos y resultados de la formación

Desde su inicio la formación de RE debía apuntar tanto a la internalización de las "reglas de juego del dispositivo" como a la de los fundamentos teóricos e ideológicos que constituyen su razón de ser.

Con ese objetivo organicé el curso en dos ciclos de dos cuatrimestres cada uno. La primera parte, el ciclo elemental, tenía por finalidad homogeneizar los conocimientos que las participantes, todas ellas mujeres, tenían sobre el Sociopsicoanálisis y las características del Método. El segundo ciclo, ciclo de especialización, se llevaría a cabo sólo en caso de que un cierto número de estas personas deseaban continuar y tenían la posibilidad de aplicar el dispositivo en escuelas u otros establecimientos de formación. Esta condición se basaba en el hecho de que el ciclo superior de formación consistiría en un minucioso seguimiento de su trabajo en terreno, ya que yo partía de la idea de que es en el momento de su aplicación que los conceptos adquieren real sentido para los sujetos en formación. Es también en función de esa

idea que durante el primer ciclo trabajamos sobre el modelo propuesto por el dispositivo, esto es:

- un primer momento de exposición teórica acompañada del relato de algunas intervenciones llevadas a cabo por el Grupo Desgenettes y de la realizada por mí el año anterior en el colegio.
- un segundo momento de discusión en pequeños grupos
- un tercer momento de intercambio entre los grupos y de síntesis

Esta metodología debía asegurar que cuando los RE comunicaran la consigna de trabajo a alumnos y docentes, hubieran ya experimentado por ellas mismas, y como colectivo que reflexiona sobre su trabajo, las satisfacciones y dificultades ligadas al dispositivo. De hecho durante los primeros encuentros fue para ellas un gran esfuerzo ceñirse a una forma de funcionamiento que frustraba el "espontaneísmo" de las discusiones habituales. Poco a poco sin embargo comenzaron a descubrir que, lejos de limitar su creatividad, esa regulación de los intercambios les permitía tratar a fondo cada problema, elaborar ciertas conclusiones al final de cada reunión, e incluso llegar a algunos acuerdos.

El segundo ciclo pudo llevarse a cabo gracias a que tres escuelas de la Provincia de Bs.As. y una escuela de enfermería dependiente de un hospital general de la Ciudad de Bs.As. aceptaron implementar el dispositivo.

Este último ciclo se inauguró con una reunión del grupo con el Dr.Mendel quien había sido convocado por la Universidad de Bs.As. y la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, cede Comodoro Rivadavia, para el dictado de seminarios sobre el tema. Mendel pudo así evaluar personalmente los resultados de la primera etapa de formación, y brindar al grupo su opinión sobre las estrategias a seguir en las distintas intervenciones.*

* Desde entonces estas reuniones de supervisión con G.Mendel se repiten anualmente. Sin duda aquel primer encuentro fue fundamental para inscribir nuestra joven experiencia en la historia de la socialización en la escuela que el Grupo Desgenettes venía desarrollando en Francia y otros países de Europa desde hacía quince años. Por otro lado el sentido que ese encuentro tuvo para nosotras fue, más que una supervisión técnica, el establecimiento de un vínculo, de un compromiso firmado entre dos grupos que, a 11.000 km de distancia, y en condiciones muy diferentes, participaban del mismo proyecto de contribución a la democracia.

En la fase inicial del ciclo superior de formación estudiamos entonces las características de las instituciones en las que intervendríamos a fin de determinar cuál sería, en cada caso, la mejor manera de presentar el proyecto a la Dirección. Se convino en que yo conduciría esas presentaciones como así también las reuniones de información a los equipos docentes.

En todos los casos me acompañaría la RE que conduciría la intervención y cuya elección se llevó a cabo dentro del equipo, y teniendo en cuenta varios elementos: experiencia, implicaciones, edad, disponibilidad horaria, etc.

El mismo procedimiento se aplicó en relación a las reuniones con los equipos directivos al finalizar cada ciclo del dispositivo. En esas oportunidades las RE tenían libertad para intervenir agregando comentarios concertados dentro del equipo en el momento de nuestras supervisiones, pero al mismo tiempo, sintiéndose aliviadas de la responsabilidad de conducir la reunión podrían observar con más calma una situación a la que se enfrentaban por primera vez. Mi presencia como coordinadora, por otra parte, debía representar una garantía para la institución.

En cuanto al trabajo de las RE en las reuniones con los grupos de alumnos de cada curso y con sus equipos pedagógicos las mismas eran organizadas durante nuestras reuniones de supervisión. Allí escuchábamos el relato de cada RE y la grabación correspondiente. El equipo analizaba entonces el material a la luz de la teoría sociopsicoanalítica, discutía las estrategias más conveniente para favorecer la reflexión intragrupo como así también la comunicación de manera que su forma y tono fuera la más apropiada para transmitir los contenidos de la discusión. En la última parte de esta reunión yo acordaba con las RE la manera en que se conduciría la próxima intervención. Evidentemente no todo es previsible, existía siempre la posibilidad de que se presentaran situaciones atípicas que exigirían de ellas decisiones inmediatas. Pero en ese caso las RE podrían apoyarse en los criterios generales elaborados por el equipo a lo largo de la formación de forma la probabilidad de errores técnicos disminuía y su peso resultaba más fácil de soportar. Por otro lado la frecuencia de nuestras supervisiones les otorgaba seguridad: podía sucederles que no tomaran la mejor decisión pero nada irreparable podía producirse.

Es necesario señalar que yo misma aproveché enormemente esta experiencia en la medida en que ella me permitió repensar ciertas situaciones vividas durante mi intervención en el colegio, situaciones a veces duras ya que las había enfrentado en soledad, y cuyo sentido podía ahora recuperar en beneficio del equipo de trabajo. La supervisión de cada una de las etapas de aplicación del dispositivo nos permitió comenzar a detectar las similitudes y diferencias entre este tipo de intervención en su país de origen y en el nuestro: dicha información se sometería a verificación a lo largo de nuestra investigación. En lo que concierne específicamente el proceso de formación, tuvimos oportunidad de analizar a fondo, y a medida que se iban presentando, las dificultades de orden real y fantasmático que la implementación del Método presentaba para la práctica de las RE.

La pregunta que puede plantearse es ¿Si es el dispositivo y no el interventor, el elemento clave en este método, porqué tanta preocupación por las RE? ¿No sería

acaso suficiente, tratándose de gente con sólida formación previa, explicarles los principios técnicos y acompañarlas en el terreno durante algún tiempo?

Eso es verdad pero, en mi opinión, existen buenas razones para que, en el marco mismo de la formación, se dedique tiempo a trabajar en los obstáculos ligados al rol del interventor.

En primer lugar a causa de la relación directa de las RE con el método que es, por otra parte, doble: ellas son al mismo tiempo agentes de difusión del mismo y sus garantes en el terreno. Esto significa que la exigencia de su trabajo no se agota en conducir apropiadamente los procedimientos sino que, además, deben sostener la energía invertida en un proyecto de largo plazo. Si la primera condición no es simple, la segunda lo es aún menos. La formación y la experiencia les enseñarán a las RE los gestos profesionales, las palabras y los tiempos más eficaces para la tarea, pero si olvidan *para qué* están allí su motivación desaparecerá rápidamente. Tenderán entonces a equiparar este método a tantas otras técnicas que, ensayadas constantemente en el ámbito educativo, y siempre llevadas por la ilusión de resolver conflictos de la más diversa índole, técnicas en las que lo pedagógico y lo relacional muchas veces se confunden, recetas de las que se esperan resultados inmediatos, y que son rápidamente abandonadas dejando tras ellas una profunda decepción.

Comprender el *porqué* significa para las RE captar el sentido de su acto colectivo, en este caso el acto de contribuir a la socialización de esos jóvenes a quienes aseguran la posibilidad de reflexionar y expresarse. Recordar el *porqué* lleva a no descuidar la importancia de esa socialización en un mundo en el que las relaciones humanas están cada vez más marcadas por la indiferencia y la violencia.

Este argumento a favor de una nueva visión del acto profesional apunta en principio a un interés social más amplio: el de preservar un dispositivo que pretende representar un aporte a la vida democrática. Pero a nivel personal y concreto las ventajas me parecen igualmente importantes. Este equipo de RE, grupo en formación destinado a llevar adelante una misma tarea, a discutir conjunta y regularmente sobre su trabajo, a forjarse una identidad profesional colectiva alrededor de esa función, grupo inserto en un marco institucional preciso (el de la Universidad), buscaba también apropiarse él mismo del poder sobre sus actos. Para contribuir a esa apropiación el seminario de formación debía constituirse en un espacio social que permitiera a los sujetos confrontarse con la realidad, confrontación que sólo la revisión sistemática de la práctica garantizaría.

El Grupo Bs.As. de Reguladoras Educativas e Institucionales*, y más tarde el Grupo Comodoro Rivadavia**, formado siguiendo la misma modalidad en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria de la sede Comodoro Rivadavia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, lograron un nivel de

excelencia y de coherencia con sus objetivos, reconocido formal y repetidamente por los creadores del Método*** y que, considero, es al mismo tiempo producto de los méritos profesionales de las RE, intenso trabajo sostenido seriamente en el tiempo, y del dispositivo mismo de la formación. Este último punto confirma una vez más la tesis del Sociopsicoanálisis: *el marco organizacional condiciona el resultado de una experiencia y sus efectos psicológicos.*

Una trayectoria con proyección en el tiempo

Luego de llevar a cabo más de veinticinco intervenciones en escuelas con muy diversas características (escuelas de zonas de riesgo, escuelas públicas de todos los niveles, y algunas escuelas privadas), los miembros de ambos equipos se capacitaron en la aplicación del dispositivo en su versión "3er canal de comunicación en las organizaciones", interviniendo en dos hospitales de la ciudad de Comodoro Rivadavia, y llevando a cabo una intervención que ya dura dos años en una PyME del conurbano bonaerense. En su rol de Reguladoras Institucionales en estos casos debieron confrontar el dispositivo y su saber profesional a la compeljidad de estructuras organizacionales bloqueadas por factores tanto de orden interno como externo. Las experiencias mencionadas no permitieron comprobar que si bien el Dispositivo Institucional no puede, ni pretende, modificar las condiciones del macrocontexto (desocupación, precarización del trabajo y de la calidad de vida de la población, exigencias del mercado, etc), si puede, en cambio, instalar en el seno de las instituciones un mecanismo regular de real participación que devuelva a los actores sociales la conciencia de su poder transformador sobre la realidad inmediata (la de su espacio social de trabajo) y, a partir *de la*.

recuperación del poder sobre sus actos colectivos, desarrollar nuevamente la motivación perdida, obtener satisfacción en el trabajo, afianzar su identidad profesional y, en definitiva, lograr que el esfuerzo cotidiano recupere sentido.

Tenemos plena conciencia de la magnitud del desafío, pero a los largo de estos años hemos advertido que el camino es difícil pero no imposible en la medida en que esas dificultades sean enfrentadas no sólo con voluntarismo sino con las estrategias adecuadas.

Compartimos hoy la convicción de que la aplicación del Dispositivo Institucional en los países latinoamericanos no está impedida por nuestra falta de recursos materiales, ni tampoco, por lo que hemos observado hasta el momento, por factores de índole cultural. El principal obstáculo es aquel imaginario que nos lleva a autodescalificarnos de antemano para llevar a cabo los cambios que deseamos y necesitamos, es ese imaginario que el DI aspira a transformar dentro de las organizaciones, el que nos ubica en un lugar de impotencia y funciona como una

"profecía autocumplidora", condenándonos a reproducir las desigualdades que nos marginan.

Para sintetizar diré que nuestras investigaciones e intervenciones, identificadas con el espíritu mendeliano, se inscriben en un hacer psico-sociológico-político. Esto significa que su objetivo no se circunscribe a la obtención de producciones intelectuales o discursivas, sino a *favorecer transformaciones concretas de la realidad* mediante la creación de un marco organizacional que permite la *apropiación*, por parte de los sujetos que comparten un mismo quehacer dentro de la institución, *del poder sobre sus propios actos*. Esta definición sintetiza varias cuestiones fundamentales: 1) el marco institucional condiciona la naturaleza del valor social producido y del proceso mismo de esa producción, 2) el investigador/interventor aplica y regula un dispositivo que pone al servicio de las distintas categorías institucionales, no asume frente a los sujetos que participan de la experiencia una Autoridad evocadora de las imagos parentales internalizadas, 3) el sujeto psicológico deviene sujeto social cuando desarrolla la capacidad de producir actos inscriptos en un ámbito social (el de las organizaciones/instituciones que integran la sociedad), actos que transforman la realidad y lo transforman, y sobre los que, además, recupera poder al reapropiarse del sentido que los mismos tienen respecto del acto institucional global, 4) lo que hace de este sujeto social un sujeto político no es su posición individual de poder *sobre los otros*, sino su posibilidad de apropiarse *con los otros* del poder transformador de sus actos.

Lic. María José Acevedo

Psicóloga Institucional
Coordinadora del Grupo Bs.As. y
del Grupo Comodoro Rivadavia de
Reguladores Educativos e Institucionales

* Grupo Bs.As de RE: Mariana Altopiedi, Marcela Andreozzi, María Conte, Claudia Finkelstein, Verónica Goldszmint, Ida Ilimovich, Bibiana Jofré, Graciela Magaz, Analía Meaurio, Lucía Redolfi, Ana María Silva, Mónica Testoni, Sandra Zilberglait.

** Grupo Comodoro Rivadavia de RE: Stella Maris Carbonelli, Edih Fernández, Luz Fernandez de Tótaró, Mónica Mickiewicz, Mariela Monasterolo, Adriana Leiva, Marcela Sarna, Graciela Schweighofer, Josefa Soria, Nancy Vega.

*** G.Mendel, Grupo Desgenettes de Paris.