TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS De lo epistemológico a lo técnico

Compilador: CLAUDIO ROBLES

.UBA SOCIALES
Facultad de Ciencias Sociales



Robles, Claudio

Trabajo Social con grupos : de lo epistemológico a lo técnico / Claudio Robles ; compilación de Claudio Robles. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Dirección de Publicaciones, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-29-1966-9

1. Trabajo Social. 2. Técnicas de Intervención Social. 3. Epistemología. I. Título. CDD 361.3

CLAUDIO ROBLES (compilador)

TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS De lo epistemológico a lo técnico

ÍNDICE

Prologo Soraya Giraldez
Presentación
Claudio Robles10
Capítulo 1.
Fundamentos epistemológicos de la intervención con grupos12
Claudio Robles
Capítulo 2.
La intervención grupal en Trabajo Social. Su desarrollo histórico29
Claudio Robles
Capítulo 3.
Volver a los orígenes. los aportes de Gisela Konopka al Trabajo Social grupal39
Claudio Robles
Capítulo 4
La epistemología convergente pichoniana como matriz de la intervención
Grupal49
Claudio Robles
Capítulo 5
Aportes de la perspectiva sistémica a la comprensión de los procesos grupales
en Trabajo Social57
Claudio Robles
Capítulo 6
Paulo Freire y la Educación Popular63
Claudio Robles
Capítulo 7
La caja de herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lo grupal70
Claudio Robles
Capítulo 8
Organizaciones institucionales y Trabajo Social con Grupos81
Claudio Robles y Ana Sato
Capítulo 9
El encuadre en la tarea grupal92
Claudio Robles

Claudia Pablas
Claudio Robles Capítulo 11
Desterritorializar el campo grupal: la potencia de los grupos a distancia
Capítulo 12 Redes interinstitucionales y su aporte a la promoción de la salud
Capítulo 13 La educación superior en contextos de encierro como proyecto de inclusión social. Aportes desde el Trabajo Social
Capítulo 14 Tiempo de proyectos. Aportes de los espacios educativos grupales a la generación y/o concreción de proyectos vitales de personas mayores
Capítulo 15 Trabajo Social con Grupos y proceso metodológico. Reflexiones desde la práctica155 Paola Quiroga
Capítulo 16 Grupo terapéutico con niñeces objeto de malos tratos. Trauma-Escenario-Escena168 Ana Sato

Claudio Robles

Licenciado, Magister y Doctor en Trabajo Social. Especialista en Criminología. Completó su formación en Psicología Social. Diplomado en Educación Superior. Docente e investigador UBA y UNLaM. Docente de posgrado en Trabajo Social Forense. Autor, coautor, director y compilador de diversos libros de Trabajo Social y trabajos presentados en jornadas y revistas científicas.

Perito oficial de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires. Supervisor individual y grupal de trabajadores sociales y equipos interdisciplinarios en las áreas de Salud, Niñez, Desarrollo Social y Justicia.

Dictó más de 200 presentaciones y cursos referidos a la práctica pericial; evaluación de conflictos familiares; diagnóstico e informe social; intervenciones grupales y supervisión profesional en la Argentina, Bolivia, Uruguay, Chile, Colombia, Costa Rica, Paraguay, El Salvador, Ecuador, España y Puerto Rico.

Ana Sato

Licenciada en Trabajo Social. Especialista en Psicología Vincular. Diplomada Superior en Vínculos. Completó su formación clínica en Psicología Gestáltica. Maestranda en Vínculos, Familias e Interculturalidad.

Coordinadora del Centro Integral de la Mujer "María Elena Walsh". Trabajadora Social en el Centro Integral Especializado en Niñez y Adolescencia C.I.E.N.A.

Docente e investigadora UBA. Coautora del libro: CIENA, 5 años después: Contribuciones a las prácticas terapéuticas de niños, niñas y adolescentes objeto de malos tratos y abuso sexual.

Autora de artículos presentados en revistas científicas.

Paola Quiroga

Licenciada en Trabajo Social. Diplomada en Educación Superior. Maestranda en Criminología.

Especializada en Trabajo Social Forense. Trabajadora Social del Ministerio de la Defensa Pública del Poder Judicial de CABA.

Docente e investigadora UBA. Autora de artículos presentados en jornadas y revistas científicas.

Natalia Samter

Licenciada en Trabajo Social. Magister en Gestión de Servicios de Gerontología.

Docente de grado y postgrado e investigadora. Integrante de la REDGETS -Red de docentes y profesionales de Trabajo Social que se desempeñan en el campo Gerontológico-.

Cuenta con una amplia trayectoria de trabajo en el campo gerontológico y como coordinadora de actividades socio-preventivas para personas mayores.

PRÓLOGO

Este es un libro vital. No solo porque aborda diversos planos para entender los grupos, que son esenciales en la vida de cada persona, sino que se vuelve vital para quienes intervenimos desde el Trabajo Social en general, y desde las aulas, a través de la tarea docente en particular.

El Trabajo Social es una disciplina que interviene y participa en construcciones colectivas para aportar a procesos de transformación, que pueden operar sobre subjetividades, grupos primarios, organizaciones de expresión territorial, coyunturas institucionales y sociales, vinculados a procesos de vulneración de derechos y padecimientos diversos.

En este complejo y ambicioso principio que fundamenta la disciplina, en la búsqueda permanente de superar y transformar injusticias, se trabaja con diversas herramientas que permiten acercarnos, revisar, revisitar las prácticas para acercarnos a esos objetivos.

Esta publicación, a partir de una amplia y rigurosa recuperación bibliográfica, recorre y plantea diversas claves disciplinares para no perder de vista ese horizonte, a partir de la interpretación de diversos aportes: históricos, multidisciplinarios, teóricos, metodológicos y éticos. Propone debates actuales brindando claves de análisis.

Así es que, de diversas formas, nos invita a la necesaria vigilancia epistemológica, sabiendo que las intervenciones disciplinares pueden solo proponer una adaptación pasiva al medio, o bien desarrollar experiencias críticas. En ese recorrido profesional, que no debería ser en soledad, nos recuerdan que el Trabajo Social debe avanzar en hacerse de herramientas de apoyo: supervisión / trabajo en duplas / capacitación permanente / dispositivos terapéuticos propios. Que la utilización de estas herramientas, del instrumental al que le echamos mano, siempre deben implicar una estrategia fundamentada teóricamente. El desafío es permanente, y recomienza a partir de la pregunta. Como también se cita: "no hay nada más práctico que una buena teoría".

La intervención también se sostiene en una perspectiva situacional de los vínculos, ya sea en un ámbito psicosocial (donde el abordaje comienza siendo individual); socio dinámico (con su expresión más habitual en los espacios grupales); el institucional (al que se le aporta un capítulo para verlo de cerca), y el comunitario. Esos marcos están profundamente atravesados por pautas culturales de supremacía del individuo, el consumo, planteando relaciones a partir de la competencia, tendientes al disciplinamiento social. Es necesario, nos advierten les autores, revisar desde lógicas de formas de ciudadanías asistidas, invertidas o de baja intensidad, que darán lugar a la incertidumbre y la angustia, avanzando, en ciudadanías emancipadoras. Esas ciudadanías emancipadoras no pueden ser separadas de la profunda noción de igualdad, y de las políticas públicas que implica ampliar los márgenes y los accesos

como se dio en nuestro país a partir del 2003 por algo más de una década, a partir de la lectura de la relación dialéctica entre sujeto – estructura.

Pero avanzando en la propuesta que esta publicación nos hace, y a partir de la recuperación de diversos aportes, nos propone conocer a Janne Addams, trabajadora social que en 1931 fue Premio Nobel de la Paz, nos acerca a Sartre, Konopka, Cazzaniga, Paulo Freire, Pichon-Rivière, entre tantos otres. Así tendremos elementos para diferenciar grupo de aglomeración, o de serie, las tensiones entre sujeto - grupo / necesidad - satisfacción / nuevo - viejo / tarea - pretarea / proyecto - resistencia al cambio entre tantos otros aportes analíticos, que nos reclaman permanente debate y definición en nuestras prácticas. Pero centralmente nos reclaman el desarrollo de aptitudes instrumentales disciplinares para la coordinación de espacios colectivos diversos que se vincularán -según les autores- con marcos teóricos disponibles y actualizados, capacidad de escucha, observación y empatía. Pero, además, estos esquemas conceptuales de referencia deben siempre orientar lo operativo, las intervenciones.

Estas "cajas de herramientas" serán imprescindibles para una percepción crítica de la realidad, para recuperar las palabras de les sujetes en interdependencia, para que, como afirma el maestro Freire, el mundo no sea concebido como algo que "es", sino como algo que "se está haciendo" ... trabajar en una correlación de fuerzas que nos reúna en un rumbo común, será parte importante del desafío.

El conjunto de textos acá propuestos se acerca a lo institucional, como ese escenario donde se desarrollan gran parte de las intervenciones del Trabajo Social, en su doble desafío de la propuesta del espacio abstracto y de su espacio material. En esta clave proponen la utilización de las metodologías no solo de grupo que vertebra el documento, sino del taller; citan y analizan experiencias desarrolladas en temáticas como educación en contextos de encierro; espacios grupales de trabajo con personas adultas mayores; niños, niñas y adolescentes padeciendo malos tratos; abordaje de problemáticas vinculadas a poblaciones trans, entre otres. Proponen las articulaciones disciplinares.

La práctica docente también es interpelada. Invita a escuchar atentamente lo que las aulas nos dicen, recuperando la idea de "enseñaje". Se acerca a Duschatzky: para pensarlo como el lugar que aloja el encuentro, que es donde la experiencia educativa tiene lugar, agrega que ese acto educativo da lugar a la acción-reflexión-transformación. El texto incluye aportes para repensar la virtualidad -que implicó la desterritorialización del campo grupal- como metodologías necesarias de reflexionar, para entender qué es lo que puede reemplazar, como también sus límites.

Tomamos como reflexión final, una invitación, a hacer consciente, a alimentar y fortalecer, los procesos colectivos, que rompen el individualismo que propone caminos en soledad, a partir de la potente idea de: ¡vivir a puro grupo!

Soraya Giraldez Mayo 2023

PRESENTACIÓN

Esta obra es el resultado de un proceso de producción en docencia que se inició en el año 2012, cuando asumí la conducción de la asignatura Procesos Grupales e Institucionales en la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Con ello quiero significar que este libro recoge las reflexiones, preocupaciones y aportes que, surgidos de nuestra práctica docente, vienen alimentando nuestro trabajo en las aulas junto a las y los estudiantes.

Quiero agradecer a la Facultad de Ciencias Sociales por su disposición a propiciar espacios de producción académica, y, en especial a la directora de la carrera de Trabajo Social, Mg. Soraya Giraldez y su equipo de conducción -integrado por la Lic. Paula Goltzman y la Lic. Gisela Mastandrea-, quienes han albergado esta propuesta de publicación con interés, reconocimiento y un destacado cariño, combinación que amerita un profundo agradecimiento.

Estoy convencido, además, que es nuestro compromiso ético-político, propiciar espacios para la defensa y reivindicación del campo profesional del Trabajo Social y del campo grupal en particular. Creo necesario insistir, siguiendo a Bourdieu (2005), que los campos son espacios de conflictos y competición; no es otra cosa sino un campo de batalla en el que los contendientes rivalizan por establecer el monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él. Y la lucha por ese capital implica, en nuestro caso, una tarea permanente de fortalecimiento identitario que también exige pensar de dónde venimos y hacia dónde queremos ir.

Es preciso, asimismo, revisionar la historia del campo grupal en Trabajo Social, valorizando los aportes de precursoras y precursores del trabajo con grupos, nacionales y extranjeros, que ponen claramente en evidencia que el campo grupal recorre la historia del Trabajo Social desde sus orígenes y que más allá de los indiscutidos aportes de la psicología social pichoniana –de la que también me he nutrido puesto que soy su heredero-, el trabajo social con grupos, como lo desarrollaremos más adelante, tiene sus bases hacia fines del siglo XIX.

En los inicios del Trabajo Social con grupos (cuando era pensado como un método dentro del Trabajo Social), esta estrategia o modalidad de intervención profesional perseguía fuertemente como una de sus funciones específicas la realización socioemocional de los sujetos, muchas veces tendiente a su mejor adaptación al medio social, aunque no en el sentido crítico que hoy asignamos a esa expresión.

Esta obra recoge materiales producidos bajo el formato de fichas de cátedra para el dictado de nuestra asignatura. También se recuperan trabajos presentados en los Encuentros Académicos Nacionales de Cátedras de Trabajo Social con Grupos y otros trabajos que han sido elaborados específicamente para esta publicación.

La revisión realizada ha intentado reducir al mínimo la reiteración de contenidos. No obstante, y al tratarse de una compilación de trabajos, es posible que algunas recurrencias tengan lugar y esperamos que el público lector sepa comprenderlo.

Quiero agradecer también a quienes integran el equipo docente de la cátedra, trabajadoras/es sociales cuyos aportes resultan fundamentales para el dictado de la asignatura. Elxs son la Esp. Ana Sato; Esp. Marcelo Giménez; Mg. Natalia Samter y Lic. Paola Quiroga.

Y, como siempre, mi agradecimiento al grupo más importante que integro, que es mi grupo familiar, ámbito donde se armonizan, integran, tensionan y a veces colisionan nuestras reflexiones académicas. Como le gustaba decir a EPR "en la cancha se ven los pingos" y es allí también donde nos nutrimos y donde producimos nuevos aprendizajes, que, afortunadamente, resultan incesantes. A Silvia, Lucas, Lautaro y Camila, entonces, mi amoroso reconocimiento.

Claudio Robles Buenos Aires, mayo de 2023.

Capítulo 1

Fundamentos epistemológicos de la intervención con grupos

Claudio Robles

Viene siendo reiterada la advertencia acerca de la necesidad de ejercer una profunda vigilancia epistemológica sobre nuestras intervenciones en el campo grupal, tarea que a juicio de Bourdieu -en El oficio del sociólogo- es "una polémica ininterrumpida con las enceguecedoras evidencias que presentan, a bajo precio, las ilusiones del saber inmediato y su riqueza insuperable" (2002, p. 27). Esta cuestión la encuentro íntimamente relacionada con las habilidades que todo coordinador/a grupal debe desarrollar, por lo que es necesario vigilar-se, lo que implica someternos nosotros/as mismos/as a la indagación. De allí que también es menester incorporar la supervisión a nuestras prácticas, así como el trabajo en duplas, la capacitación permanente y el cuidado de nuestra persona a través de dispositivos terapéuticos.

También deberemos comprender que la intervención grupal no se agota ni puede agotarse en el pequeño grupo, estable y presencial, y ampliar nuestro horizonte de intervención grupal hacia otras modalidades asociativas en las que los sujetos reproducen la vida social. Pero también será necesario fundar nuestras prácticas grupales teórica y metodológicamente, evitando el uso espurio de recursos grupales cuando la intervención se limita a pasatiempos distractivos o reduccionismos, como el de llamar "taller" a un conjunto de prácticas que no lo son. Como señala Cazzaniza (2009) las cuestiones instrumentales conforman la última instancia de la matriz de intervención profesional, resultando la elección de los instrumentos, el producto de una estrategia fundada teóricamente.

La matriz teórica es la que da sustento a nuestra intervención profesional, para superar el practicismo o lo que se ha dado en llamar "dinamiquerismo", perspectiva desde la cual la intervención grupal parece agotarse en la aplicación de técnicas grupales. Esa matriz téorica es posible de ser aplicada a diversas experiencias grupales, aunque sin traslaciones mecánicas que desconocen la singularidad de cada situación grupal. Y si dichas perspectivas conceptuales no permiten una lectura de la realidad en su multidimensionalidad, tampoco será cuestión de adaptar las prácticas a la teoría, sino atrevernos a reconstruir nuestros dispositivos conceptuales, incluso a riesgo de una clínica a la intemperie, como señala la psicoanalista Sonia Kleiman (2009). Esta autora sostiene que el desafío teórico hoy, es pensar con otros, más que sobre otros. Kleiman llama a construir un vínculo sin una ley que prescriba cómo tendría que ser ese intercambio, sin denominaciones uniformes. Esta autora propone "desacralizar los vínculos" y afirma junto a Agamben que este proceso requiere "una profanación de lo instituido". Pensar en términos de una perspectiva situacional de los vínculos implica para Kleiman la posibilidad de hacerle lugar a la contingencia, "suspender una manera de pensar la familia, los lugares, las funciones, lo que estaría bien o mal permitir", hacer lugar a la incertidumbre y al desacuerdo, como motor de trabajo vincular.

Ya señaló Anzieu (1971) la existencia de un proceso de resistencia epistemológica a los grupos, sea por su capacidad instituyente de lo grupal (el "cuerpo" de grupo, el "espíritu" de grupo), como por la pérdida del sujeto, caracterizada por las vivencias fusionales y de fragmentación. Construir un grupo -dice René Kaës- implica tanto el deseo fusional de ser completado por el otro, cuanto el riesgo y temor de despersonalización. De allí las fases grupales descriptas por Gladys Adamson (1984) en su trabajo "Fases y mitos en grupo operativo": "yo no soy vos"; "yo soy vos" y "yo soy como vos", fase esta última que implica un proceso de discriminación y reconocimiento de las diferencias.

Estas reflexiones me conducen a destacar la importancia de desalienarnos de la idea ilusoria y letal de otro que nos completa. Es Berenstein (2009) quien establece la distinción en torno a los tres "estares" que representan estar juntos, estar relacionados y estar vinculados.¹ Incluso el gran John Lennon afirmó: "nos hicieron creer que cada uno de nosotros es la mitad de una naranja, y que la vida solo tiene sentido cuando encontramos la otra mitad. No nos contaron que ya nacemos enteros, que nadie en la vida merece llevar a sus espaldas la responsabilidad de completar lo que nos falta".

Asimismo, es preciso recuperar los postulados éticos y principios operacionales que rigen la actividad del Trabajo Social. La historia del Trabajo Social ha hecho reiterada referencia al encuadre ético que debe tener el ejercicio de la profesión; en líneas generales diremos que existen principios éticos y operacionales que orientan la intervención de los trabajadores sociales y que han sido recogidos en encuentros científicos y plasmados por escrito, tal el caso del Documento de Araxá, de 1967, y el documento de la Federación Internacional de Trabajo Social (FITS) en 2018. Estos postulados y principios son: estímulo al ejercicio de la libre elección y la responsabilidad de las decisiones, individualización, no juzgar, secreto profesional, respeto a valores, patrones y pautas culturales, oportunidad para el cambio, aceptación, sociabilidad de la persona, perfectibilidad humana, actuación dentro de una perspectiva global de la realidad, dignidad humana, uso ético de la tecnología y las redes sociales y respeto por la diversidad, que determinan y orientan la tarea profesional en el Trabajo Social y, en especial, en esta modalidad de intervención.

¿De qué sujeto hablamos en la intervención grupal?

Sostiene Ana Quiroga (1986) que a toda reflexión científica subyace una concepción del hombre (sic) una hipótesis acerca de la esencia y el origen del orden históricosocial. Para la autora, esta concepción del hombre, de la naturaleza, del orden social e histórico y de sus interrelaciones se constituye como lugar teórico, explícito o implícito, desde donde se plantea el problema del sujeto y su comportamiento.

Enrique Pichon-Rivière -en adelante EPR- funda su esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO) en una epistemología convergente según la cual las ciencias del

¹ Este tema se desarrolla en el capítulo 11.

hombre conciernen al hombre en situación, susceptible de un abordaje pluridimensional. Se trata, para el autor, de una interciencia con una metodología interdisciplinaria, que partiendo -entre otras fuentes teóricas- de la dialéctica materialista, sostiene que "el hombre es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan y nada hay en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases" (en Quiroga, 1986, p. 32).

Esta concepción lo condujo a plantear que el sujeto es sano en la medida que aprehende el objeto y lo transforma y se modifica también a sí mismo, entrando en un interjuego dialéctico de mutua realimentación, en el que la síntesis que resuelve una situación dilemática se transforma en el punto inicial o tesis de otra antinomia, que deberá ser resuelta en un continuo proceso en espiral.

Para EPR, el hombre es sujeto de la necesidad, puesto que entiende a ésta como el fundamento motivacional del vínculo. Es sujeto de la acción, a la que entiende como praxis, en tanto acción transformadora. Es sujeto del aprendizaje, pues es en una dinámica intersubjetiva donde aprende a aprender. Y es sujeto del vínculo, pues la subjetividad se construye en un proceso de interacción junto a otros. De allí que su recorrido teórico lo llevara del Psicoanálisis a la Psicología Social, en un trayecto de lo intrasujetal a lo intersubjetivo.

Pensar al sujeto como ser social es concebirlo como sujeto productor y como sujeto producido, es decir como un ser determinado por condiciones económicas, sociales, históricas, culturales y políticas, y al mismo tiempo como un ser capaz de transformar ese mismo medio que lo condiciona y determina. El sujeto en relación con otros, a través de relaciones mutuamente modificantes, establece procesos interaccionales que a su vez resultan determinantes de su subjetividad. Estos procesos de interacción dan cuenta de la noción de vínculo, como "estructura compleja entre un sujeto y un objeto, su mutua interrelación y procesos de comunicación y aprendizaje" (Pichon-Rivière, 1985, p. 10). Esta concepción del sujeto, cuya conducta es entendida como una totalidad en evolución dialéctica, presupone el análisis de los procesos que se realizan en los cuatro ámbitos de interacción: psicosocial (individual), sociodinámico (grupal), institucional y comunitario.

Para este esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO), el concepto de salud hace referencia a la capacidad de adaptación activa a la realidad, por lo que la salud mental consiste en un proceso de aprendizaje de la realidad, a través del enfrentamiento, manejo y solución integradora de los conflictos (Pichon-Rivière, 1985). El concepto de adaptación activa, es un concepto dialéctico ya que en tanto el sujeto se transforma, modifica al medio y por consiguiente se modifica a sí mismo (ídem, p. 66).

Aprender, en esta concepción, es apropiarse instrumentalmente de la realidad para transformarla; es integrar lo nuevo y lo viejo en un proceso de reconstrucción dialéctica en el que existen instancias de progresión y regresión, de centramiento y descentramiento, de integración entre la experiencia y lo nuevo; entre el ayer y el mañana, lo que implica la presencia de un proyecto. Si el conocimiento es inasible y

no se puede articular con la realidad, difícilmente sirva en términos operativos. Por eso siempre creí que la letra más importante de ECRO es la letra O, porque si los conceptos sirven para modificar o modificarnos, se produjo el aprendizaje.

En el modelo de aprendizaje al que adherimos coexisten instancias de enseñanza y de aprendizaje, que provienen de todas/os quienes participan de dicho proceso. Ello ha dado lugar a que se acuñara el término "enseñaje", neologismo surgido inicialmente como lapsus en los grupos operativos y que integra ambas instancias de enseñar y aprender. Este proceso incorpora dos miedos básicos y universales, presentes en todo aprendizaje, que son el miedo a la pérdida (de lo viejo, lo conocido, la estructura ya lograda) y el miedo al ataque (de lo nuevo, lo desconocido, la nueva situación a estructurar). Estos miedos promueven a su vez ansiedades de distinto rango, las que EPR denominó ansiedad depresiva y ansiedad paranoide, que dan origen a la resistencia al cambio. En este proceso de aprender surgen diferentes obstáculos que deberán ser abordados y resueltos, los que han sido denominados obstáculo epistemológico y obstáculo epistemofílico,² que dificultan el aprendizaje. El error en este esquema tiene naturaleza situacional y es concebido como impulsor del proceso de conocimiento, lo que significa conciencia del conflicto como condición para el aprendizaje.

Aquello que se intenta promover en este proceso de aprendizaje (recordemos que con ello hacemos referencia a la capacidad de adaptación activa a la realidad para transformarla) es lo que Alicia Fernández denomina "autoría de pensamiento". Dice esta autora:

"...para promover espacios donde la autoría de pensamiento nazca, es preciso mudar el paradigma antiguo de enseñanza. Este partía de la necesidad de que el profesor trabajase con un contenido de conocimiento que debía contener tres "C": claro, concreto y conciso. Para este paradigma, el aprendiente es sólo activo para abrir la boca y recibir la dieta prescripta por el pedagogo (...) Para aprender verdaderamente, se requiere de un enseñante que se muestre conociendo y no conocedor, que se muestre pensante y que no exhiba ni imponga lo que piensa (...) Es preciso mudar a un paradigma de enseñanza que reconozca la importancia de otras cuatro "C": complejo, contextuado, conflictivo y cuestionado, que no le teme a una quinta "C", la de confusión, ni a una sexta "C", la de caos. Porque la mayoría de las veces, la séptima "C", tan deseada, de la creatividad, sólo crece aceptando y hasta produciendo las otras seis "C" anteriores" (Fernández, 2000, p. 120).

_

² La noción de obstáculo epistemofílico fue abordada por Enrique Pichon-Rivière (1985) —a partir del concepto obstáculo epistemológico desarrollado por Bachelard- para referirse a las dificultades para aprehender un objeto de conocimiento o para efectuar una correcta lectura de la realidad. Se trata de dificultades personales de orden emocional que interfieren en el aprendizaje de la realidad y en la incorporación de nuevas informaciones en virtud de la ansiedad que éstas provocan al sujeto, por lo que esa información no puede ser pensada. Mientras el obstáculo epistemológico alude a la ausencia de elementos conceptuales para efectuar una correcta lectura de la realidad, el obstáculo epistemolílico incorpora las dificultades personales de orden emocional que interfieren en el aprendizaje de la realidad.

Los grupos resultan espacios privilegiados para la revisión de nuestras matrices de aprendizaje (Quiroga, 2008), en tanto "modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento... constituye una estructura en movimiento, susceptible de modificación, salvo en los casos de extrema patología" (p. 35). Asimismo, los grupos posibilitan la conformación de nuevos habitus, que devienen de nuevas prácticas. Como lo sostuvo Bourdieu (2005), mediante un proceso de socioanálisis, es posible modificar los habitus a partir de la capacidad de invención e improvisación del agente social, mediante un proceso de control reflexivo, a través del cual el agente social puede explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones y con ello, tomar distancia respecto a esas disposiciones.

Es en el encuentro intersubjetivo donde es posible revisar nuestros modelos internos de aprendizaje, cuestionarlos, desnaturalizarlos y construir nuevas modalidades de pensar-sentir-actuar en el mundo. De allí que los grupos constituyan el espacio ideal para un trabajo de interpelación intra e intersubjetiva que contribuye a aumentar nuestra capacidad para pensar nuestra propia experiencia vital. Y ello es particularmente necesario en un contexto que nos obliga a incluir en nuestras prácticas profesionales el enfoque de derechos y la perspectiva de género como directrices transversales de la formación de grado y el ejercicio profesional, contribuyendo a la construcción de un Trabajo Social emancipador, al servicio de las mayorías populares.

En este proceso de aprender no existen sujetos que enseñan y sujetos que aprenden; aquello que se busca es superar la concepción bancaria y domesticadora de la educación, que sirve a la dominación y postula la concentración del saber en el educador, cuya misión es la de depositar valores y conocimientos en sujetos vistos como seres de la adaptación y el ajuste. La pasividad, entonces, llevará a los sujetos a la adaptación ingenua al mundo en lugar de transformarlo por medio de la conciencia crítica, en un proceso de problematización que sirva a la liberación (Freire, 2002).

Esta educación bancaria parte del supuesto de que el alumno (también podríamos agregar el usuario, el sujeto de nuestra intervención, el ciudadano) no sabe, y que el educador (o el trabajador/a social, el/la coordinador/a), poseedor/a del saber, lo/a guiará en ese proceso de adquisición de información. Se trata de una relación suplementaria, regida por un principio de desigualdad. En dicho marco, el modelo vincular educador-educando (operador-usuario) que las instituciones proponen, promueven y reproducen se asemeja a la relación opresor-oprimido que describe Paulo Freire. Dicho esquema vincular incorpora la idea de un otro superior, con quien identificarse para reproducir así una cadena de sometimientos que habrán de transmitirse de manera multigeneracional.

Freire fue uno de los autores cuyas ideas influyeron en el Trabajo Social argentino con la propuesta de una mirada crítica de la educación. Su aporte desde una postura latinoamericanista constituyó un avance hacia la ruptura de las posiciones conservadoras en Trabajo Social. Desarrollaremos más adelante las ideas centrales de su propuesta.

Trabajo Social, campo grupal-institucional y ciudadanías

La noción de ciudadanía conforma otro pilar fundante sobre el que se asienta toda intervención en lo social y, específicamente, en el trabajo con grupos. La noción de ciudadanía remite a las ideas de ser social, sujeto de derechos civiles, económicos, sociales y políticos. Y ello supone, necesariamente, un ordenamiento jurídico que avale y fundamente esta concepción acerca del ser social. En tal sentido, toda intervención en lo social debe estar fundada en los principios constitucionales de igualdad ante la ley.

El corpus teórico de ciudadanía resulta vasto y complejo y en él convergen aportes de la Ciencia Política, la Sociología, la Antropología, el Trabajo Social, entre otros. Hablar de ciudadanía, siguiendo a Marshall es aludir a "... una condición otorgada a aquellos que son miembros plenos de una comunidad. Todos los que poseen la condición son iguales con respecto a los derechos y deberes de que está dotada esa condición" (Marshall, 2004, p. 37).

Si resulta importante hablar de ciudadanía es porque, como sostiene Mouffe (1999) el modo en que definimos la ciudadanía está intimamente ligado al tipo de sociedad y de comunidad política que queremos. Así, Taylor (1993) sostiene que cuando la capacidad ciudadana presenta un bajo nivel, la noción de dignidad ciudadana se ve comprometida.

Jelin (1993) afirma que la democratización de la sociedad no mantiene una relación lineal con el funcionamiento formal de las instituciones, ni asegura la prevalencia de prácticas e ideologías democráticas, cuestión muy vinculada con la diferenciación entre ciudadanía formal y sustantiva. Es Bottomore quien establece esta distinción, definiendo a la ciudadanía formal como "la pertenencia a una nación", mientras que la ciudadanía sustantiva la describe como "una variedad de derechos civiles, políticos y especialmente sociales, que implican cierta clase de participación en los asuntos de gobierno" (2004, p. 106).

La ciudadanía, en tanto conjunto de derechos civiles, políticos y sociales de los que goza todo miembro de una Nación se desagrega en dichas categorías, según el orden cronológico en el que fueron apareciendo históricamente. Los derechos civiles y políticos son, entonces, derechos de primera generación. Los derechos civiles hacen referencia a la libertad de las personas y alcanzan a todos los individuos, sean estos nativos o extranjeros; surgen en el siglo XVIII y resultan esenciales para el desarrollo humano. Son derechos civiles: la vida, la integridad física, el honor, el nombre, la identidad, casarse o formar una familia. Los derechos políticos surgen en el siglo XIX; en la legislación argentina la ciudadanía política la adquiere toda persona argentina nativa o naturalizada que tenga 16 años de edad y permite intervenir en el proceso de poder, participando por sí mismos o través de representantes, en las decisiones

políticas. Son ejemplos de derechos políticos, votar en las elecciones o ser elegido para un cargo de gobierno, afiliarse o constituir un partido político, entre otros.

En el siglo XX surgen los derechos de segunda generación, que son los derechos sociales, económicos y culturales (o derechos sociales en conjunto). Estos derechos aluden a la actividad laboral, la familia y la seguridad social. Estos derechos pueden ser individuales o colectivos, cuando son ejercidos por familias, asociaciones de trabajadores, etc. Ejemplos: derecho del trabajador a una jubilación justa, derecho a huelga, a organizarse sindicalmente, vacaciones pagas, vivienda digna, salario mínimo, vital y móvil, etc.

Los derechos de tercera generación son los más modernos e incluyen el derecho a la paz, a la cultura, a un medio ambiente sano, también llamados derechos de solidaridad o derechos colectivos o difusos no indican a una persona puesto que corresponden a toda la comunidad y en tal sentido son universales.

Hablar de pleno ejercicio de las ciudadanías es aludir, como sostiene Ruanet (1993) a la autonomía del sujeto, que presenta tres dimensiones: intelectual, política y económica. La autonomía intelectual supone liberar la razón de toda tutela y custodia del preconcepto y la religión; sustituir el dogma por el saber; la superstición por la verdad. La autonomía política implica la participación y el ejercicio del poder político. La autonomía económica, finalmente, se vincula con el ideal de Jean Rousseau acerca de un orden social en que todos satisfagan sus necesidades de alimentación, vivienda y vestimenta, entendiendo que "la igualdad en la riqueza debe consistir en que ningún ciudadano fuese tal pobre que precisase venderse, ni tan rico que pudiese comprar a otros".

Dicha autonomía supone, a su vez, dos aspectos: la libertad para disponer de derechos y la capacidad, en tanto posibilidad efectiva de ejercerlos.

Es preciso entonces profundizar en la categoría ciudadanía, puesto que también se ha hecho un uso distorsionado de ella, vaciándola así de su contenido. Y en tal sentido, toda intervención en lo social debe estar fundada en la Constitución Nacional y los tratados internacionales, que son ley suprema de la Nación.

En su trabajo "Familias y Ciudadanías", Felicitas Elías (2002) aborda las diferencias entre ciudadanías emancipadas y ciudadanías asistidas que proponen Bustelo y Marshall. Las ciudadanías emancipadas hacen referencia a objetivos de igualdad; políticas públicas que orientan el proceso de acumulación; solidaridad social no competitiva; fuerte movilidad social; igualitarias posibilidades y oportunidades ante la ley, la educación, la salud; percepción de la sociedad como un "nosotros"; la inclusión social es fundamental y realizada a través del trabajo productivo; amplia participación social, política y económica; democracias activas en las que la política económica está sujeta a regulación democrática y es instrumental y no un fin; habilita y prioriza derechos sociales: vivienda digna, educación para todos, salud integral para el pueblo, trabajo con salario digno.

Las ciudadanías asistidas se caracterizan por: restricción de su ejercicio; se concibe la desigualdad social como "natural"; políticas gubernamentales distributivamente neutras; fuerte estratificación social; solidaridades dentro de cada estrato social; alta competitividad; individualismo posesivo; asistencia para los pobres; movilidad social competitiva; participación social restringida; concepción tutelar de los excluidos, como ciudadanos subsidiados en calidad de población objeto de políticas focalizadas; políticas sociales marginales y posteriores a la política económica; restricción de los derechos sociales; presencia de un Estado mínimo y determinación de lo social y lo político a través del mercado.

La idea de un ciudadano asistido remite a la noción de objeto tutelado, distante de la concepción de sujeto de derecho, afín a la noción de una ciudadanía sustantiva. El concepto de sujeto de derecho, tan extendido e incorporado incluso en la legislación remite a la idea arendtiana del "derecho a tener derechos". Sin embargo, también es preciso comprender, como lo señalamos, que el ejercicio de la ciudadanía implica no sólo la libertad de acceder a tales derechos, sino también la capacidad para ejercerlos. Cuando los derechos permanecen sólo o principalmente en el plano discursivo, se puede caer en un proceso de fetichismo normativo, donde la ley no cumple otro papel más que el de fetiche, sin ninguna o muy baja eficacia en el plano de la realidad.

El modo como nominamos la realidad no resulta inocuo puesto que, como sabemos, las nominaciones son dadoras de sentido. El Trabajo Social ha utilizado un sinnúmero de categorías para identificar al sujeto de nuestra intervención: cliente; beneficiario; asistido; ciudadano; paciente; alumno; vecino; sujeto de derecho; actor social; usuario, no resultan categorías indistintas e imprimen un sentido respecto de ese sujeto.

En términos de Mouffe, una democracia plural, radical y moderna, requiere identificar sus principios ético-políticos puesto que de sus interpretaciones dependerán las tantas formas de ciudadanía. Mientras esta autora señala que la ciudadanía no resulta un status legal sino un tipo de identidad política, algo a construir y no dado empíricamente, en la Argentina, Jelin (1993) incorpora una interesante noción al alertar sobre el peligro de reificar el concepto de ciudadanía al identificarlo con un conjunto de prácticas concretas o derechos específicos.

El Trabajo Social ha hecho extensivo el uso del término "beneficiario" para aludir al sujeto de la intervención profesional, expresión todavía no desterrada del vocabulario de sus agentes profesionales. La idea de "beneficiario" se corresponde con las representaciones sociales que ubican al trabajador/a social al servicio de la ayuda y alejan al sujeto de la idea de ciudadano o, a lo sumo, limitan la ciudadanía sólo a su aspecto formal. Este "beneficiario-cliente" es un no ciudadano, carente del pleno ejercicio de sus derechos, representación que ha sido posibilitada por formas políticas de relación clientelar, que al decir de Jelin conforman elementos de una cultura política que dificulta el desarrollo de una cultura de la ciudadanía. Como sostiene Bottomore (2004), se trata de un proceso de deterioro de los derechos sustantivos de la ciudadanía.

Este proceso de no ciudadanización es llamado por Fleury Teixeira como "ciudadanía invertida", para dar cuenta de la "naturaleza compensatoria y punitiva de las medidas asistenciales que someten a los 'asistidos' a rituales comprobatorios de su condición de carencia y miseria" (En Yazbek, 2000, p. 134). Como sostiene esta autora:

"el individuo entra en relación con el Estado en el momento en que se reconoce como un no ciudadano. Debido al reconocimiento de su incapacidad de ejercer la condición de ciudadano es que el individuo recurre a la asistencia social y en la condición de necesitado establece con el Estado una relación de beneficiario, una relación de ciudadanía invertida" (p. 134).

No resulta fácil a los ciudadanos/as de los sectores populares (que conforman la población atendida por los trabajadores/as sociales) exigir el cumplimiento de sus derechos, reforzándose de este modo un tipo de ciudadanía que resulta tan precarizada como las propias condiciones de existencia de dichos sectores. Desde esta perspectiva, al Estado "se le pide", o el Estado "da", posición que ubica a unos y otro en una relación de asimetría complementaria que refuerza las relaciones de subordinación. Los trabajadores/as sociales pueden quedar asociados de este modo como intermediarios de esa "entrega", entrega que adquiriría alcances materiales (lo que se da), seudo-espirituales ("darse" a los demás) y de control (al verificar y denunciar quién es o no merecedor de ciertos "beneficios"), cuestiones que se hacen presentes en las representaciones sobre su rol (Robles, 2013).

Como asegura Jelin, el ejercicio de la ciudadanía activa y responsable requiere de oportunidades y espacios para el desarrollo de habilidades especiales "... en la vida cotidiana habitual la gente pocas veces ejerce sus derechos formales, los demanda o se apropia de ellos. En general los sectores subalternos viven su subordinación como normalidad, predominando una visión naturalizadora de las jerarquías sociales" (1993, p. 27).

Esta representación social del trabajador social como "dador" tampoco es inocua, ya que está impregnada de poder, o como Castel (1997) llama "una verdadera magistratura moral", al juzgar el agente social la legitimidad de la prestación financiera en función de su evaluación y apreciar si el solicitante merece el ingreso mínimo de inserción. Para el "beneficiario", en tanto, se configura una situación estigmatizante, similar a la descripta por Merklen (2005) respecto de los desocupados: una tensión simbólica entre la búsqueda de reconocimiento de su condición y el deseo de abandonar esa misma condición, percibida como un estigma. Es preciso entonces realizar una permanente revisión de ese poder desplegado en la relación con otros y que, como el poder político según Walzer (1993), es tan deseado y tan disputado.

En tiempos de crisis, donde el ser humano se ve sometido a perversos sistemas provenientes del capitalismo salvaje, debe aprender a desplegar a través de su capacidad y creatividad, modalidades de supervivencia. Es por ello que Merklen (2005) recrea la figura del 'cazador humano' para comprender a ese individuo con fuerte inscripción territorial pero, que lejos de la imagen del indigente pasivo que espera por

caridad, sale a buscar (cazar), está expectante y sabe cuándo hay que replegarse o esperar. El enfoque basado en los activos y la noción de empoderamiento se mixturan con descripciones más elementales a partir de indicadores clásicos como línea de pobreza e indigencia, porcentajes de desnutrición infantil, el indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas, etc.

La política que entronizó al mercado como horizonte y lei motiv de una supuesta integración social, conformó un modelo de ciudadanía "de baja intensidad" (O'Donnell, 1993). Se trata del ejemplo más dramático de política de la desigualdad, que en términos de Tilly (2000) constituye un caso especial de funcionamiento general de la desigualdad, que consiste en las situaciones en que una de las partes es un gobierno.

Para Svampa, el núcleo del modelo neoliberal en su versión argentina fue la figura del ciudadano consumidor, que proponía la inclusión a través del consumo. Señala la autora:

"... La mayor parte de los sujetos y grupos beneficiados por la inclusión a través del consumo buscaron ignorar u ocultar las otras dimensiones centrales del modelo de convertibilidad (...) lo que resultaba claro era la dinámica relacional excluyente que conllevaba la destrucción de puestos de trabajo y el aumento de la desigualdad social" (2004, p. 53).

Se configura de este modo una práctica individual, que, al decir de Marx, resulta propia de la sociedad burguesa, en la que los derechos del hombre no son otros que los del hombre egoísta, del hombre separado del hombre y de la colectividad. O como dirá Barber (1993) al afirmar que la propuesta de un individuo solitario como modelo del liberalismo frustró las ideas de ciudadanía y comunidad "... el liberalismo creó un puerto seguro para los individuos y sus propiedades, pero un pobre ambiente para la autonomía colectiva" (1993, p. 63).

Malacalza (2014) lo llama consumo morboso y humillante, que perjudica sobre todo a los jóvenes de sectores vulnerables y excluidos del mercado de trabajo. Asimismo, sostiene que la globalización plantea una desconexión entre los sujetos, una tendencia al abandono de la identidad y de la memoria de la historia, lo cual se torna peligroso a la hora de proyectar el futuro. Otro predominio de la sociedad actual es el individualismo y el de la cultura de la competencia por sobre el de la solidaridad, lo material por sobre lo espiritual, la estética sobre la ética y el "todo vale" por sobre el bien común. A ello le sumamos la irrupción de la violencia a través de los medios de comunicación en los hogares, mostrando de manera diaria diferentes modalidades de ejercerla. La autora cita a Mario Testa convocando a la reflexión:

"La idea misma de la globalización es una trampa en que nos hemos visto encerrados por la incesante manipulación de los grupos dominantes, que intentan hacernos creer en la triste idea de un único mundo sin alternativas. Es una falacia que no estamos obligados a aceptar. Lo único que es global es el mercado de los poderosos y ya crecen por todas partes las críticas y la

resistencia en todos los niveles de la organización social. Un nuevo mundo es posible..." (2014, p. 159).

La autora reafirma la pérdida de la solidaridad, en tanto lo individual se prioriza por sobre los intereses comunes, producto de los resabios que dejaron las políticas neoliberales. En tal escenario el/la trabajador/a social debe desempeñarse, trabajando con sujetos imposibilitados de generar subjetividad individual y colectiva vital, incapaces de velar por el bien común. Asimismo, agrega que la globalización es una creación humana, una construcción societal, donde lo individual tiene prevalencia y donde el poder circula desde flujos globales, internacionales, financieros, interconectados y sin localización, que tienen una fuerte potencia en cuanto penetración cultural y disciplinamiento social.

Las políticas neoliberales de los noventa resultaron alejadas de las políticas de integración social y no alcanzaron siquiera a configurarse como políticas de inserción puesto que no superaban las prácticas de la ayuda social. Es Castel quien describe claramente unas y otras políticas; llama "políticas de integración" a las "políticas integrativas universalistas, animadas por el acceso de todos a los servicios sociales y la educación, la reducción de la desigualdad social y un mejor reparto de las oportunidades, el desarrollo de las protecciones y la consolidación de la condición salarial" (1997, p. 422). Las políticas de inserción, en cambio, obedecen para Castel a una lógica de discriminación positiva y se focalizan en poblaciones particulares que padecen un déficit de integración. Castel distingue las políticas de inserción, nacidas a principios de la década de 1980, de lo que llama "acciones particularistas de objetivo reparador, correctivo, asistencial de la ayuda social clásica", es decir "dispensar recursos subsidiarios a aquellos cuya existencia no está asegurada sobre la base del trabajo o la propiedad" (1997, p. 423).

No obstante la "transformación decisiva" que en términos del autor implicó pasar de la ayuda social al derecho a la inserción, como esfuerzo para borrar el estigma del asistido, beneficiario pasivo de un socorro, las políticas de inserción que no desembocan en la integración resultan para el autor "una condena a la inserción perpetua". Este "estado transitorio-duradero" del "insertado permanente" deviene para Castel en una posición de "interino permanente", de "insertado de por vida", al tiempo que tampoco parecen constituir formas plenas de ciudadanía.

¿Qué tipo de ciudadanía es la de los "desafiliados" o "desligados", los "inútiles para el mundo", que "viven en él pero no le pertenecen realmente", la de los "inintegrables", la de los "normales inútiles", los "supernumerarios", las "no fuerzas sociales", los "válidos invalidados" (Castel, 1997: 422-447)? Svampa describe a este modelo de ciudadanía, desarrollada a lo largo de los 90 como "asistencialista" y que se refiere a la intervención del Estado a partir de la aplicación de políticas focalizadas que tienen por objeto la asistencia y contención de aquellos sujetos que no poseen recursos materiales, o no están en condiciones de integrarse al mercado liberado. La masificación de los planes jefas y jefes de hogar, en el año 2002, es señalado por Svampa como expresión de este modelo cuya dinámica resocializadora "no es precisamente la de abrir espacios de ciudadanía sino la de incluir al excluido en tanto

excluido" (2004, p. 55). De este modo y en opinión de la autora, se distorsiona y restringe el espacio de ciudadanía al universo de las necesidades básicas insatisfechas, lo que implica una renuncia a una definición más universalista de los derechos (2004, p. 51-55).

En opinión de Merklen (2005) se trata de formas más o menos bastardas de ciudadanía que les permiten a las clases populares hacer frente a las dificultades de la precariedad y lo incierto.

Afirma Castel:

"... el otorgamiento de un derecho queda así subordinado a la constatación de una deficiencia, de dificultades particulares de naturaleza personal o psicosocial... estos procedimientos reactivan la lógica de la asistencia tradicional, que el derecho del trabajador había combatido: que para ser asistido hay que poner de manifiesto los signos de una incapacidad, de una deficiencia con relación al régimen común de trabajo" (1997, p.476).

Como el autor lo señala, se produce una degradación del concepto de solidaridad, "... que se convierte en una asignación mínima de recursos otorgada a quienes ya no contribuyen con su actividad al funcionamiento de la sociedad" (1997, p. 460).

Otra acepción del concepto inclusión la encontramos en Foucault, al referirse a las instituciones de secuestro del siglo XX, cuya finalidad es la inclusión y la normalización, o inclusión por exclusión. Dice Foucault:

"... fábrica, escuela, hospital psiquiátrico, hospital, prisión, no tienen por finalidad excluir sino fijar a los individuos (...) Si bien los efectos de estas instituciones son la exclusión del individuo, su finalidad primera es fijarlos a un aparato de normalización de los hombres, ligar al individuo al proceso de producción, formación o corrección de los productores" (1993, p. 127).

Para ello, la sociedad disciplinaria recurrirá al poder político de las instituciones y construirá un poder epistemológico, tendiente a extraer un saber de y sobre estos individuos, que permitirá a su vez nuevas formas de control (Foucault, 1993). Esta vigilancia, descripta por Foucault como una mirada, un ojo siempre abierto sobre la población o el gran ojo de la vigilancia policial que transmite al emperador, simbolizado por un ojo, constituía una nueva forma de justicia.

Es preciso, entonces, construir espacios de democratización en todos los ámbitos en que se desarrolla la vida de los/as ciudadanos/as (incluido el ámbito doméstico), y también en el propio espacio de intervención institucional donde los/as trabajadores/as sociales desempeñamos nuestras prácticas profesionales. Se trata de afianzar un proceso de revolución democrática (Mouffe, 1999), que nos compete a todos/as en tanto sujetos políticos, aunque también y fundamentalmente es responsabilidad del Estado, porque, como dice Castel "…nadie puede reemplazar al

Estado en la dirección de las maniobras para evitar el naufragio, y ésta es por otra parte su función fundamental" (1997, p. 475).

La Argentina ha transitado desde el año 2003 un proceso de reconfiguración del estado, caracterizado por la ampliación de los márgenes de ciudadanía, categoría que en períodos precedentes hemos visto reducirse a niveles de un marcado deterioro, al concebirse las políticas sociales como prestaciones en general poco eficaces para modificar el estado de las familias, y enfatizando en dichas políticas los deberes más que los derechos de las familias destinatarias. Dicho período posneoliberal produjo, como sostiene Aquin (2013), un proceso de inversión de tres subordinaciones que cristalizaron el período neoliberal: se reinstala la primacía de la política sobre la economía, de lo público sobre lo privado y del Estado sobre el mercado. Sostiene Aquín que desde la crisis de 2001-2002, la Argentina asistió de manera progresiva a un proceso de transformación de los indicadores socioeconómicos, de las relaciones de fuerza al interior del campo de la intervención social, y por lo tanto de las concepciones que se erigen alrededor del mismo. La autora enumera los aspectos más significativos de la transformación:

- Un proceso creciente de politización de las necesidades, proceso en el cual se diversifican las voces y las instituciones en las cuales se interpretan las necesidades, en lugares sociales en los que, a partir de la confrontación de tales interpretaciones, se disputa por la legitimidad de las mismas.
- La constitución de una nueva estatalidad, con capacidad de control macroeconómico, de eficacia en la prestación de servicios, de formación de reglas de juego y de resolución de conflictos.
- La tendencia a la desmercantilización de los servicios, que se manifiesta en el conjunto de posibilidades a través de las cuales la población puede ganarse la vida y atender a sus necesidades vitales de reproducción sin depender directamente del mercado.
- De manera concomitante, la ampliación de los derechos sociales, tanto en titularidades como en provisiones. Ello se manifiesta a través de la transferencia directa de recursos hacia la población más desfavorecida, concretamente con la ampliación de la cobertura por jubilación y con la Asignación Universal por Hijo para protección social, dos decisiones políticas que otorgan marco jurídico, promueven la desmercantilización y atribuyen derechos sociales específicos.
- La universalización de las prestaciones sociales como criterio rector de la distribución secundaria del ingreso.
- El reconocimiento y habilitación para el ejercicio de derechos socioculturales, particularmente aquellos vinculados con la identidad y las relaciones entre géneros.

En la Argentina, la aplicación de programas de alcance nacional consolidó un Piso de Protección Social que no obstante resultar insuficiente, extendió el alcance de la seguridad social y marcó una brecha profunda respecto a las políticas de protección de la niñez, la adolescencia/juventud y las familias que determinaron los períodos precedentes. En efecto, las políticas de privatización de la seguridad previsional argentina por medio de las AFJP que caracterizaron el neoliberalismo de los años noventa, son ejemplos paradigmáticos del achicamiento del Estado de bienestar construido desde mediados de la década del '40 del siglo XX.

Algunas de las políticas del Estado Nacional en los gobiernos kirchneristas dan cuenta de este proceso de reconfiguración de lo público: la protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes; el matrimonio igualitario; la movilidad jubilatoria; la Asignación Universal por Hijo; la asignación para embarazadas; la ley de identidad de género; la política migratoria; la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres; la ley de salud sexual y procreación responsable; la prevención de la trata de personas; la creación de un fuero especial para adolescentes infractores; la ley de fertilización asistida; la creación del monotributo social; la protección de trabajadoras de casas de familia; la ley de salud mental; los programas de acceso a la vivienda; la moratoria previsional; el relevamiento de pueblos originarios y la modificación al código civil, constituyen algunos indicadores de este cambio paradigmático en torno de los/as ciudadanos/as y las familias. Se trata de un período de ampliación y profundización en la conquista de derechos ciudadanos, revalorización de la política y de las políticas públicas en tanto mecanismos reguladores del Estado en vistas a generar procesos redistributivos que tiendan a compensar las desigualdades generadas por el sistema de producción capitalista, promoviendo procesos de inclusión social.

Las políticas neoliberales aplicadas desde la última dictadura cívico-militar argentina (fenómeno global que afectó profunda y particularmente a toda América Latina) han puesto en evidencia que más allá de las declaraciones escritas en nuestro ordenamiento jurídico, la orientación que han tenido las políticas públicas aplicadas por los sucesivos gobiernos desde el golpe de estado de 1976 y hasta apenas iniciado el nuevo siglo han dado cuenta, aunque con diferentes matices, de ciudadanías asistidas. A través de ellas, los derechos han sido limitados al voto popular, restringiendo la noción de democracia a sus aspectos más formales, dejándola desprovista de los esenciales componentes económicos, políticos y sociales que las prácticas democráticas deben dirigir al servicio de las mayorías para la satisfacción de sus necesidades.

Un nuevo giro conservador y neoliberal se ha producido en la política argentina a partir del gobierno de la alianza Cambiemos, que expuso a nuestro país a un marcado retroceso en las conquistas ciudadanas y que exige del Trabajo Social y de las ciencias sociales orientarse hacia la consolidación de la vida democrática en el marco de la paz y los derechos humanos, contribuyendo al análisis crítico de la realidad social y a la formulación de propuestas de transformación, que favorezcan perspectivas de inclusión de las diversidades en todas las áreas en las que ésta se expresa y que tiendan a la lucha contra la pobreza, la desigualdad, el racismo, la discriminación, la xenofobia, para nombrar sólo algunas de nuestras metas.

Las ciencias sociales tienen un rol preponderante en el análisis de las transformaciones sociales y culturales, procesos que también suelen generar nuevos problemas sociales y nuevas áreas de indagación social, para los que resulta menester encontrar solución, implicando para nuestras disciplinas verdaderos desafíos, tanto en el campo de la intervención, como en el de la producción de conocimientos.

Es preciso que comprendamos la íntima relación dialéctica entre sujeto y estructura, lo que nos permite entender que la subjetividad se construye a lo largo de un proceso en el que intervienen condicionantes personales, familiares, institucionales, culturales, económicos y políticos. Los y las sujetos de nuestro análisis e intervención resultan producidos socio-históricamente, al tiempo que son productores de la transformación y hacedores de la historia. Es preciso alejarnos de toda presunción de comprender lo social desde perspectivas exclusivamente macrosociales o individuales, sea que se pondere la determinación excluyente de los factores macroestructurales o de las libertades individuales y que puede sumirnos en la perplejidad, la inercia, la justificación de lo instituido, la burocratización de nuestras prácticas o la culpabilización de los sujetos.

Los trabajadores y trabajadoras sociales necesitamos comprender los mecanismos que tienden a producir familiaridad en donde debiera producirse pensamiento crítico. De este modo, se produce un fenómeno de familiaridad encubridora, a partir del cual la realidad se vuelve natural e incuestionable. Las expresiones contemporáneas "es lo que hay", "siempre fue así", "son todos iguales", "si sucede conviene", pueden ser buenos ejemplos para explicar este proceso. Necesitamos, en cambio, pensar la realidad en términos situacionales, adecuando nuestras evaluaciones diagnósticas a este criterio y alejándonos de toda pretensión de reducir la comprensión de los problemas sociales a un puñado de causas, que la mayoría de las veces se agotan en la responsabilidad de las/os sujetos y sus familias. Es preciso que formulemos evaluaciones dinámicas, que incluyan los factores institucionales y comunitarios, así como otros de índole macrosocial en la emergencia de los problemas sobre los que intervenimos.

Pensar una intervención profesional desde un enfoque de derechos exige de nosotros y nosotras y de las instituciones en las que nos desempeñamos, adecuar nuestras prácticas grupales a los derechos humanos y sociales, como también lo ha recogido recientemente en la Argentina la Ley Federal de Trabajo Social, que incorpora los principios de la justicia social, la defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales; la responsabilidad colectiva; la democratización de las relaciones sociales y el respeto a la diversidad como fundamentales para el Trabajo Social. Estos son los horizontes del Trabajo Social, que se constituyen en imperativos ético-políticos para quienes ejercemos esta profesión. Este compromiso del Trabajo Social con la igualdad, los derechos humanos y la diversidad en todas sus formas nos exige a quienes formamos parte de esta profesión defender los derechos de todos los sectores vulnerables a la exclusión, el prejuicio o la estigmatización.

El campo grupal es también un campo de pasiones, sin lo cual no deviene el encuentro. De allí que estimo necesario vivir a "puro grupo", resignificando aquella

expresión lunfarda que otorgó a esa expresión la idea de "engrupir, engañar, embaucar, mentir". Vivir a puro grupo es enaltecer el espacio colectivo, como la expresión más paradigmática de una sociedad que pueda pensar más allá del propio narcisismo y sea capaz de construir un lazo social que albergue la unidad en la diferencia. En la última dictadura cívico-militar genocida se acuño la expresión "más de tres personas es motín", desalentando así a través del terror la reunión con otros. Quiero hacer un juego de palabras, para resignificar también el discurso y su capacidad performativa. Con las mismas letras de motín se forma timón. Agrupémonos, opongamos rebeldía a la expectativa de una sociedad de zombies; tomemos el timón de nuestro tiempo, que ya es hora.

Referencias bibliográficas

- ADAMSON, Gladys (1984). Fases y mitos en grupo operativo. Revista Temas de Psicología Social. Año 1, Nro. 1. Ediciones Cinco.
- ANZIEU, Didier y MARTIN, J. Yves. (1971). La Dinámica de los Pequeños Grupos. Editorial Kapelusz.
- AQUÍN, Nora (2013). Intervención social, distribución y reconocimiento en el postneoliberalismo. Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social. Año 3. Nro. 5. Disponible en http://trabajosocial.sociales.uba.ar/web_revista_5/PDF/09_Aquin.pdf
- BARBER, Benjamín (1993). La democracia liberal y los costos del consenso. En ROSENBLUM, Nancy L. (dir.). El liberalismo y la vida moral. Nueva Visión.
- BERENSTEIN, Isidoro (2009). Clases del curso "Las parejas y las familias. Dispositivos e intervenciones". Campus Virtual del Hospital Italiano. Buenos Aires.
- BOTTOMORE, Tom y MARSHALL, Thomas (2004). Ciudadanía y clase social. Losada.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude (2002). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI Editores.
- CASTEL, Robert (1997). La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado. Paidos.
- CAZZANIGA, Susana (2009). "Intervención en Trabajo Social". Ficha de cátedra. Fac. de Trabajo Social Universidad de Entre Ríos. Mimeo.
- ELIAS, M. Felicitas (2002). Familias y ciudadanía. En Varios autores Nuevos escenarios y práctica profesional. Espacio Editorial.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2000). Poner en juego el saber. Nueva Visión.
- FOUCAULT, Michel (1993). La verdad y las formas jurídicas. Gedisa.
- FREIRE, Paulo (2002). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

- JELIN, Elizabeth (1993): ¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo. En Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe, Nº 55, diciembre de 1993.
- KLEIMAN, Sonia (2009). Clases del curso "Las parejas y las familias. Dispositivos e intervenciones". Campus Virtual del Hospital Italiano. Buenos Aires.
- MALACALZA, Susana (2014). Y sin embargo la ley no alcanza. En CAZZANIGA, Susana. Derechos, Políticas Sociales y problemáticas contemporáneas. Debate desde el Trabajo Social. EDUNER.
- MERKLEN, Denis (2005). Pobres Ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003). Gorla.
- MOUFFE, Chantal (1999). El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Paidós.
- O'DONNELL, Guillermo (1993). Acerca del Estado, la Democratización y Algunos Problemas Conceptuales. Una perspectiva latinoamericana con referencias a países poscomunistas. Desarrollo Económico. Vol. XXXIII Nº 130.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1985). El proceso grupal. Edit. Nueva Visión.
- QUIROGA, Ana (1986). Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Ediciones Cinco.
- QUIROGA, Ana (2008). Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco.
- ROBLES, Claudio (2013). Trabajo Social como elección profesional. Espacio Editorial.
- RUANET, Sergio (1993). Mal-estar na modernidade. Sao Paulo: Cia. Das Letras.
- SVAMPA, Maristella (2004). Modelos de ciudadanía y actores sociales durante los noventa. En *Revista Escenarios* N° 8. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, septiembre 2004.
- TAYLOR, Charles (1993): Propósitos cruzados: El debate liberal-comunitario". En ROSENBLUM, Nancy L. (dir.): El liberalismo y la vida moral. Nueva Visión.
- TILLY, Charles (2000). La desigualdad persistente. Manantial.
- WALZER, Michael (1993). Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad. FCE.
- YAZBEK, Carmelita (2000). Políticas sociales y asistenciales: estrategias contradictorias de gestión estatal de la pobreza de las clases subalternas. En BORGIANNI y MONTAÑO La política social hoy. Cortez Editora.

Capítulo 2

La intervención grupal en Trabajo Social. Su desarrollo histórico³

Claudio Robles

En los inicios del Trabajo Social con grupos (cuando era pensado como un método dentro del Trabajo Social), esta estrategia operativa de la intervención profesional perseguía fuertemente como una de sus funciones específicas la realización socio-emocional de los sujetos, muchas veces tendiente a su mejor ajuste al medio social. Más allá de las críticas que hoy podemos realizar a la noción de ajuste, esta idea estaba también vinculada a la promoción de derechos ciudadanos y a reforzar los valores democráticos de una sociedad.

Por entonces, principios del siglo XX, una impronta psicoanalítica (imperante en su momento a partir de los desarrollos de Freud) también marcó la orientación de las prácticas grupales en nuestra disciplina. Más tarde, otras corrientes de pensamiento incorporan nuevos aportes para pensar lo grupal en tanto estrategia colectiva de enfrentamiento a las manifestaciones de la cuestión social; como proceso mediatizador entre las necesidades y el desarrollo social, como recurso potenciador de la integración social a través de la participación activa de los sujetos, contextualizando sus necesidades y demanda, desde una perspectiva regional, que tiende no sólo a la asistencia, sino a la promoción social del sujeto.

En 1936 se fundó la "Asociación Nacional para el estudio del trabajo con grupo" y un año más tarde, Gertrude Wilson presenta a la NASW los estudios realizados por una serie de comités conjuntos integrados por "group workers" y "case workers".

En 1945, el 1º Congreso Panamericano de Servicio Social (Chile) invita a incorporar el "método" en los programas de estudio. En la Argentina ello ocurrirá recién en 1959, cuando el Servicio Social de Grupo es incorporado en el Instituto de Servicio Social de Bs. As. En 1968 es incorporado por la Escuela de Asistentes Sociales de la UBA. Es decir, estamos hablando de una práctica que lleva casi 80 años de desarrollo en América Latina y, aunque de manera incipiente -pero constituyendo las bases que darían forma al TSG-, casi un siglo antes, en Inglaterra y Estados Unidos.

Abordar lo grupal supone un recorrido histórico por los/las principales exponentes que realizaron conceptualizaciones que significaron aportes centrales al pensamiento grupalista. Para realizar este recorrido puede resultarnos útil reunir a los/as autores/as en las distintas escuelas que han representado. Desarrollaremos a continuación los aportes de:

1) ESCUELA INGLESA

³ Este texto fue publicado bajo el título "Pensar lo grupal. Aportes históricos a una teoría de los grupos" en Ibañez, Viviana y Salazar Rocha, Mary (compiladoras) (2020). *Contenidos teóricos, metodología y experiencias de trabajo social con grupos.* Edit. Beatrix.

Bajo el impulso de ideas humanistas y de preocupaciones democráticas, éticas, sociales y religiosas se inician en Inglaterra, a mediados del siglo XIX, dos tipos de movimientos que implican un trabajo con grupos, en los que se establece una cierta formalización de reglas de actuación para el logro de determinados objetivos. Por un lado, está el "settlement movement" y por otro, las Asociaciones Cristianas de Jóvenes.

Samuel BARNETT (1844-1913). Este clérigo inglés crea, en 1884, el primer centro social comunitario, al que denomina Toynbee Hall, cuyo objetivo era, a través de experiencias grupales, mejorar el nivel de vida de los pobres en Londres, bajo las premisas de que los problemas se resuelven mejor grupalmente y que los grupos organizados compensan a los ciudadanos de la sensación de aislamiento y soledad traída por la revolución industrial. La creación del cuerpo de boys-scout en 1907, en Inglaterra, intentó demostrar que adecuadamente adiestrados en pequeños grupos, los jóvenes asumían tareas constructivas para ellos y su comunidad. Esta experiencia motivó pocos años más tarde a Jane ADDAMS (1860-1935) para crear la primera instalación similar en Chicago, Estados Unidos, que llamó Hull House. Addams, trabajadora social, fue la primera mujer estadounidense en recibir el Premio Nobel de la paz, en 1931, dato que es apenas conocido y difundido por nuestra disciplina.

Wilfred BION (1897-1979). Psiquiatra y psicoanalista indio-inglés. Bion sostiene que todos los grupos tienen dos tipos de actividades: una racional, consciente, que tiende a la cooperación, a la que denomina "grupo de trabajo"; y otra compartida, cuyo origen es inconsciente, que se opone a la primera y actúa según un supuesto básico, a la que llama "grupo de supuestos básicos". Un grupo de trabajo requiere de sus miembros la capacidad de cooperación y esfuerzo, así como acción, organización, cooperación, intercambio, contacto con la realidad, tolerancia a la frustración y control de emociones. Los supuestos básicos son mecanismos inconscientes de estados emocionales tendientes a evitar la frustración inherente al aprendizaje, que implica esfuerzo, dolor y contacto con la realidad. Se trata de fantasías grupales, de tipo omnipotente y mágico acerca del modo de lograr los fines o satisfacer los deseos. Estos impulsos tienen una fuerza y realidad que se manifiesta en la conducta del grupo. Se caracterizan por lo irracional de sus contenidos.

Bion plantea tres supuestos básicos: grupo ataque-fuga; grupo de emparejamiento y grupo de dependencia. Se trata de formas de defensa del "grupo de trabajo". En el Supuesto Básico de Dependencia, el grupo sustenta la convicción de que está reunido para que alguien provea la satisfacción de todas sus necesidades y deseos, dependiendo de ese alguien proveedor de seguridad y cuya sabiduría no puede ser cuestionada. El Supuesto Básico de Ataque-Fuga consiste en la convicción grupal de que existe un enemigo y que es necesario atacarlo o huir de él. El objeto malo es externo y la única actividad defensiva frente a este objeto es su destrucción (ataque) o su evitación (huída). El Supuesto Básico de Apareamiento consiste en la creencia colectiva e inconsciente de que los problemas y necesidades actuales del grupo serán resueltos por un hecho futuro o un ser no nacido aún, o sea una esperanza de tipo mesiánica, irracional y primitiva. El grupo espera al salvador, que puede nacer de la unión de una pareja dentro del grupo.

2) ESCUELA FRANCESA

Charles FOURIER (1772-1837). Pensador autodidacta y socialista. Con él se enuncian, al parecer por primera vez, los principios elementales de una ciencia de los grupos. Estudia las pasiones, en tanto tendencias que llevan a las personas a asociarse. Se trata de 12 tendencias: cinco son individuales (los sentidos) y siete son sociales-afectivas: la amistad, la ambición, el amor, la paternidad, la emulación, la variación y el entusiasmo. Las últimas tres son un descubrimiento de Fourier y provocan los procesos de búsqueda de acuerdo con los demás.

Furier sostiene que las doce pasiones se combinan en cada persona, resultando 810 caracteres posibles por sexo. Denomina falange a esas 1620 personas –un representante de cada sexo y carácter– que conforman una comunidad ideal, llamada falansterio, una cooperativa agrícola de distribución donde cada uno trabaja según sus gustos y donde se reparte el sobrante de la producción según el trabajo y el talento. Fourier es considerado el precursor de la dinámica de los grupos.

Emile DURKHEIM (1858-1917). Sociólogo. Hacia fines del siglo XIX plantea las bases de una teoría del grupo. Define al grupo social como algo más que la suma de sus miembros,

como una totalidad. El pasaje del clan a la sociedad es el de la solidaridad mecánica a la solidaridad orgánica. Estudia la cohesión y la anomia y esboza un análisis de las funciones psicológicas del grupo. La función de integración postula que el individuo integrado a una comunidad familiar, profesional, religiosa, se encuentra menos expuesto al suicidio que el individuo anómico. La función de regulación de las relaciones interpersonales evita la desconfianza y la hostilidad, mientras que la función idolátrica permite que un grupo unido y eficiente tienda a adorar la fuerza de su cohesión.

Jean Paul SARTRE (1905-1980). Filósofo. La dialéctica es la lógica de la acción y el camino para enfrentar la naturaleza y la sociedad para transformarlas, valiéndose de contradicciones, negaciones y síntesis. Para Sartre el grupo no es un hecho estático, sino "un todo dinámico, en movimiento, por hacerse, con relaciones dialécticas de interioridad entre las partes". Rectifica la idea de grupo como totalidad al plantear, dialécticamente, que es una totalización en proceso. Se opone a la concepción organicista que representa al grupo como organismo vivo, como a la concepción cibernética que lo reconstruye como una máquina.

Distingue aglomeración de grupo y sostiene que los grupos provienen de una aglomeración y corren el riesgo de recaer en ella. Como ejemplos de aglomeración incluye una hilera de personas que espera el colectivo, los lectores de un diario, los consumidores, la masa rural o el proletariado industrial (estos ejemplos luego merecerán diferenciaciones conceptuales para Anzieu). Los sujetos son anónimos los unos a los otros; son una muchedumbre pasiva, una yuxtaposición de soledades, una serie aritmética, aunque tengan necesidades, intereses y objetivos en común.

Sartre sostiene que son tres las condiciones para hacer posible el pasaje de aglomeración a grupo. 1) Un interés común poderoso cuya satisfacción requiere la interdependencia. El nacimiento de un grupo ocurre cuando cada uno experimenta la humanidad de los demás; cada individuo comienza a tener importancia para cada uno de los otros. 2) Pasar de las comunicaciones indirectas a las directas, es decir bilaterales, con retroalimentación. 3) El grupo naciente es un grupo en fusión en el que desaparece la serialidad en provecho de una homogeneidad amorfa y viven tres experiencias: la solidaridad, la pertenencia y el otro como regulador de mi acción en la acción común.

Didier ANZIEU (1923-1999): Psicoanalista francés, estudió los fenómenos grupales y publicó "El grupo y el inconsciente". Fue el primer psicoanalista francés que se arriesgó oficialmente a una práctica grupal y afirmó en 1975 que el problema no es repetir lo que encontró Freud ante la crisis de la era victoriana, sino encontrar una respuesta psicoanalítica al malestar del hombre moderno en la civilización presente.

Didier Anzieu se interesó en particular en el imaginario en los grupos; sostuvo que el grupo representa para el individuo la esperanza de realizar lo que no puede por sí solo y en él se proyectan los deseos insatisfechos en la vida cotidiana. Consideró al grupo como "una envoltura" psíquica y desarrolló los conceptos de "ilusión grupal".

René KAËS (1936), psicoanalista francés; discípulo de Didier Anzieu, dio una gran expansión al pensamiento psicoanalítico sobre los grupos y las instituciones. Partió de un enfoque de la estructura psíquica grupal para proponer la existencia de un "aparato psíquico grupal" (en paralelo al aparato psíquico individual de Freud y en tanto espacio intermediario entre el grupo interno y el grupo externo). Esto lo llevó a determinar el nivel propiamente grupal del funcionamiento psíquico, articulando este último con la noción de "grupo interno", ya desarrollada por EPR. Planteó que es necesario que se desarrolle una alianza inconsciente para que el grupo se forme, que ocurre a partir de una fantasía inconsciente que es común a la mayoría de las personas. Para Kaës, construir un

grupo es darse mutuamente la ilusión metafórica de ser un cuerpo inmortal, indivisible, omnipotente. El grupo se construye como prótesis y sustituto del cuerpo sometido a la división y a la muerte.

3) ESCUELA ALEMANA

Ferdinand TÖNNIES (1855-1936). Sociólogo alemán. Estudia los agrupamientos de parentesco y vecindad –donde se desarrollan sentimientos de pertenencia-, distinguiéndolos de las asociaciones voluntarias de intercambio comercial, en las que las relaciones entre las personas se despoja de afectividad. Distingue los conceptos comunidad y sociedad, como recíprocamente influyentes y que expresan relaciones recíprocas que tienden a la unidad.

Sigmund FREUD (1856-1939). Médico neurólogo austríaco. Estudia el inconsciente como factor de la conducta y analiza cómo la rivalidad fraterna se transforma en comunidad fraternal, lo que equivale a decir que el espíritu de cuerpo nace de la

transformación de los celos en solidaridad. Al analizar la autoridad patriarcal y los procesos de identificación,

plantea el lugar del jefe como ideal del yo, como modelo ideal y la imagen de un padre justo y bueno, que es la que sostiene la cohesión grupal. La imagen del jefe ideal también provoca hostilidad, pero casi siempre es inconsciente y reprimida.

Desarrolla la ambivalencia entre amor y odio como característica del grupo. Sus desarrollos sobre el conflicto edípico –renunciar al amor de la madre y superar el odio al padre rival– permiten concluir que un grupo se hace soberano matando la imagen del jefe innato, semidivino y poderoso (operación simbólica de asesinato del padre), extrayendo de sí mismo la fuerza y la unidad, dándose así su propia legislación y justicia.

Un concepto central del psicoanálisis freudiano que significará un aporte relevante para la teoría de los grupos es el concepto de transferencia y contratransferencia. En el campo grupal importarán los procesos transferenciales centrales (con el coordinador/a) y laterales (entre los/as miembros del grupo).

Kurt LEWIN (1890-1947). Psicólogo polaco-estadounidense. Aplica a los grupos la psicología de la forma (Teoría de la Gestalt). Analiza la estructura en tanto campo dinámico, sistema de fuerzas en equilibrio. Su teoría del campo postula el equilibrio dinámico, que, al romperse, tiende a ser restablecido a través del comportamiento.

Desarrolla el concepto de espacio vital del individuo y estudia el efecto de las variables que introduce en grupos recreativos con niños/as. Asimismo, estudia los climas grupales -autoritario, democrático y laissez-faire- a través del cambio de monitor y clima en el mismo grupo de niños/as, con observadores y filmación de las sesiones. Su hipótesis sostendrá que la frustración genera reacciones agresivas que tendrán variaciones según los climas grupales. Así, el clima autoritario origina rebeliones violentas por acumulación de la tensión, pero también produce obediencia pasiva. En los climas democráticos la agresividad es baja, sin embargo, no es nula, pero se descarga gradualmente, lo que permite al grupo ser más productivo en sus tareas. El clima laissez-faire, contrariamente a lo esperado, muestra la media más elevada de agresividad a raíz de la intensa frustración generada por el abandono del monitor.

Lewin sostiene que el grupo es un todo cuyas propiedades son diferentes de la suma de las partes; el grupo y su ambiente constituyen un campo social dinámico, cuyos principales elementos son los subgrupos, los miembros, los canales de comunicación y las barreras. Al modificarse un elemento, puede modificarse la estructura de conjunto.

Este conjunto de personas interdependientes ejerce una acción sobre la realidad exterior, un sistema de fuerzas que lo impulsan a la acción y que a su vez le impiden actuar. De allí surge la expresión dinámica de grupos, en homología con el concepto físico de estática y dinámica de un sistema: la distribución de fuerzas en un medio definido determina el comportamiento de un objeto con propiedades definidas.

Los trabajos ulteriores de Lewin se refieren al cambio social y dirá que para modificar la estructura del campo de fuerzas es necesario aumentar muy intensamente una de las fuerzas opuestas o disminuir la intensidad de la otra, de lo contrario la estructura del campo no se modifica y el equilibrio tiende a convertirse en irreversible. Se trata de la definición más general de resistencia al cambio. Los estudios de Lewin permitirán concluir que es más fácil cambiar las ideas y normas de un grupo pequeño que la de individuos aislados, ya que los miembros de un grupo están dispuestos a adherir a nuevas normas si el grupo adhiere a ellas; tomar una decisión en grupo compromete más a la acción que una decisión individual. "Descristalizar" las costumbres supone un proceso de tres etapas en el cambio social en los grupos: descongelamiento (descristalizar), reemplazo (cambio) congelamiento y (consolidación del equilibrio).

4) ESCUELA NORTEAMERICANA

La ideología que acompaña en los EE.UU. el nacimiento de la dinámica de grupos es la concepción cuáquera del grupo democrático. Los cuáqueros surgen en el siglo XVII en Inglaterra y postulan el culto libre, la igualdad sin organización jerárquica. Los grupos de creyentes se denominan "sociedades de amigos" en las que existe igualdad de los participantes; sinceridad; no imposición; corresponsabilidad de la disciplina; dirección colegiada del movimiento.

Los/as principales exponentes de la escuela norteamericana son:

Samuel Richard SLAVSON (1890-1981). En 1912, en EE.UU., el ingeniero y educador crea grupos "terapéuticos" y voluntarios de niños de barrios pobres. Es considerado uno de los pioneros de la psicoterapia grupal e influenciado por el psicoanálisis, crea lo que fue considerado una primera teoría del Trabajo Social con grupos, postulando que, a través del intercambio intelectual y emocional en un grupo, los individuos se mejoran.

Grace COYLE (1892-1962), trabajadora social norteamericana, presentó en 1936 en la Conferencia Nacional de Trabajo Social el estudio que fundamentó el nuevo método profesional, trabajo que fuera considerado el primer libro sobre el método de grupo, al tiempo que ella fuera considerada la primera profesora del "método".

Fue Coyle quien desde 1928 en el Western Reserve University of Cleveland, dictó una serie de cursos que denominó Group Service Training Course. Clara Kaiser dictó en 1935 el primer curso expresamente denominado "Group Service Work". En ese mismo año, la National Conference of Social Work comienza a considerar al trabajo con grupos como una de las ramas del Trabajo Social.

George MEAD (1863-1931). Filósofo, sociólogo y psicólogo social. Estudia el desarrollo de la personalidad infantil en relación con "prójimos significativos" (los miembros de su familia y los compañeros de juego, junto a quienes aprende reglas de juego y distintos roles). Aprendizaje a partir de los otros. Influencia del orden social en la conducta.

Charles COOLEY (1864-1929). Sociólogo. Destaca el papel del grupo primario en la socialización. Define al hombre como animal grupal. Sostiene que la unidad del grupo primario se constituye no sólo con armonía y amor, sino también a partir de diferencias y rivalidad; a través de un proceso de fidelidad a las normas.

Jacobo MORENO (1889-1974). Psiquiatra. Creador del Psicodrama y de la Sociometría, una técnica que estudia las elecciones y rechazos en los grupos, a través de tres relaciones posibles: simpatía, antipatía e indiferencia. El sociograma es la representación gráfica de los lazos socio-afectivos dentro de un grupo (telé). A partir de las simpatías y antipatías es posible descubrir los liderazgos, los miembros aislados y los rechazados.

Elton MAYO (1880-1949). Psicólogo industrial y sociólogo australiano, desarrolló sus actividades académicas en Harvard y estudió los efectos psicológicos de las condiciones físicas de trabajo en la producción. A partir de sus estudios sobre la inestabilidad del personal de una fábrica, propone un sistema de pausas de descanso, que logran disminuir el ausentismo y aumentar el rendimiento. La decisión de confiar a los obreros la organización de esas pausas despierta el sentimiento de responsabilidad y solidaridad, transformando a personas solitarias en un grupo social. Las interacciones psicosociales y

el considerarse miembros de un grupo resultan esenciales para obtener favorables resultados laborales; la vida en el grupo modifica la desconfianza de los individuos frente a la jerarquía. Concluirá que no son las condiciones del medio per se las que generan mejores resultados, sino que estos dependen de las normas, el clima grupal y la pertenencia del lugar donde se trabaja o se vive. Sus estudios serán luego conocidos como teoría de las relaciones humanas o escuela humanística de administración.

Robert BALES (1916-2004). Psicólogo estadounidense. Estudia la comunicación en los pequeños grupos, para su cohesión y reducción de tensiones. Bales fue pionero en el desarrollo de métodos sistemáticos de grupos de observación y medición de los procesos de interacción grupal. Propone la observación y registro sistemático de los procesos grupales.

El trabajo de Bales y sus modelos están destinados a conocer las relaciones en el interior del grupo y a mejorar las pautas de comportamiento del conjunto. El primer sistema de medida, creado en 1950, era conocido como IPA (Interaction Process Analysis) y utilizaba doce categorías para la evaluación de la interacción. En 1979 desarrolló el Systematic Multiple Level Observation of Groups (SYMLOG) -Sistema de Niveles Múltiples de Observación Grupal-, más complejo, con nuevas categorías descriptivas -verbales y no verbales- de las conductas en grupo.

Su hipótesis central es que el rendimiento grupal depende en gran medida de la eficacia con la que el grupo gestiona la interacción entre sus miembros. Para ello observará la solidaridad, cooperación, valoración de los demás, distensión, participación, sugerencias, opiniones, orientaciones, aclaraciones, expresión de sentimientos, desacuerdos, rechazos, tensión, antagonismo, entre otros.

Gisela KONOPKA (1910-2003)⁴. Esta trabajadora social y psicoanalista alemanaestadounidense desarrolla en 1949 la teoría metodológica de Servicio Social Grupal, plasmado en su libro Social Group Work, estableciendo las vinculaciones entre grupos y terapia social, postulando como valores básicos del Trabajo Social con Grupos: la participación, cooperación, libre expresión, iniciativa e individualización.

5) ESCUELA LATINOAMERICANA

Enrique PICHON-RIVIÈRE⁵ (1907-1977). Psiquiatra suizo-francés/argentino. Parte del Psicoanálisis para llegar a la Psicología Social, produciendo una ruptura epistemológica toda vez que debatió las categorías de instinto, mecanismos de defensa y relación de objeto. Plantea una epistemología convergente, que recoge aportes del materialismo dialéctico e histórico, el surrealismo, el psicoanálisis, la teoría del campo, proponiendo un abordaje del hombre en situación, pluridimensional y desde una metodología interdisciplinaria.

Sus desarrollos fueron aplicados al campo grupal puesto que el grupo es su unidad de análisis de los procesos de interacción.

La psicología social pichoniana, que ha sido un espacio de aprendizaje para un sinnúmero de trabajadores/as sociales, fundamentalmente durante la última dictadura militar y durante la reapertura democrática, ha aportado una lectura crítica de la vida cotidiana. En tal sentido y como señala Ana Quiroga, ha permitido comprender que

"la ideología dominante mistifica lo cotidiano en tanto oculta su carácter de manifestación concreta de las relaciones sociales, encubrimiento y distorsión que se da a través de un mecanismo peculiar, característico de la ideología dominante, por el que se naturaliza lo social, se universaliza lo particular y se atemporaliza lo histórico. La vida cotidiana constituye, desde este proceso mistificador, un orden natural, universal eterno e inmodificable" (Quiroga, 1986, p. 72).

Paulo FREIRE⁶ (1921-1997). Educador brasilero; socialista cristiano. Freire cuestiona a la educación bancaria y propone en su "Pedagogía del oprimido" que debe superarse la contradicción educación-educando, ya que ambos cumplen las dos funciones, y propiciar el espacio para la construcción de una relación dialógica. Expresión emblemática de la relación entre el que aprende y quien enseña señala "nadie educa a nadie, ni nadie se educa solo". En un primer momento de esta pedagogía, los "oprimidos" van descubriendo el mundo y se van comprometiendo en la praxis con la

_

⁴ Los desarrollos de esta autora se abordan más profundamente en el capítulo 3.

⁵ Los desarrollos de este autor se abordan más profundamente en el capítulo 4.

⁶ Los desarrollos de este autor se abordan más profundamente en el capítulo 6.

transformación; y en un segundo momento se pasa a la pedagogía de los hombres en permanente liberación. Desde esta concepción, los educandos se transforman en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien también es un investigador crítico.

Freire propone una educación problematizadora, que posibilite el pasaje de la conciencia mágica a la conciencia ingenua; de ésta a la conciencia crítica y de esta última a la conciencia política. Este pasaje no se desarrolla mecánicamente, sino por medio de una educación para la práctica de la libertad.

Este autor propone desarrollar una pedagogía de la pregunta, que supone capacidad de escucha y una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado, así como respeto a los saberes de los educandos y a su autonomía. Este proceso exige una unión inquebrantable entre acción y reflexión puesto que, desde esta perspectiva, decir la palabra verdadera es transformar al mundo. Estudiar, para Freire, no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. Para el autor el mundo no es, el mundo está siendo.

Natalio KISNERMAN (1929-2006). Este notable trabajador social y autor argentino escribe en 1968 –luego de varios años de sistematizar sus prácticas- Servicio Social de Grupo, libro que constituirá la base de formación de los/as trabajadores/as sociales latinoamericanos. Hace 50 años, Natalio Kisnerman daba cuenta de los supuestos básicos de apareamiento, dependencia y ataque y fuga propuestos por el psiquiatra inglés Alfred Bion, así como el análisis de los problemas apremiante, desencadenante, fundamental y causal propuestos por Helen Perlman. Sus crónicas grupales venían acompañadas de interpretaciones en las que aludía a ansiedad, fantasía, culpa, que no escandalizaban a nadie; citaba trabajos de EPR de 1960 y 1961 y reservaba un capítulo de su libro dedicado a la supervisión. Asimismo, daba cuenta de cuatro tipos de estructuras grupales llamadas autocrática, paternalista, permisiva y democrática. Kisnerman ha sido un prolífico autor, de reconocida trayectoria, tanto en la Argentina como en América Latina, cuya obra Servicio Social de Grupo constituyó el más importante aporte a la formación de los/as trabajadores/as sociales en esta materia

Referencias bibliográficas

ANZIEU, Didier y MARTIN, J. Yves (1971). La dinámica de los grupos pequeños. Kapelusz.

FREIRE, Paulo (1985). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (2002). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

KISNERMAN, Natalio (1973). Servicio Social de Grupo. Hymanitas.

LECOURT, Edith (2012). Clases del curso "Teoría y clínica de los vínculos. Familia, pareja y grupos". Campus Virtual del Hospital Italiano.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1987). El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Nueva Visión.

QUIROGA, Ana (1986). Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Ediciones Cinco.

Capítulo 3

Volver a los orígenes. los aportes de Gisela Konopka al Trabajo Social grupal⁷

Claudio Robles

Este trabajo pretende historizar un aspecto de los orígenes del Trabajo Social Grupal, a partir de los aportes de la trabajadora social alemana-norteamericana Gisela Konopka. Este análisis radica en la necesidad de revisionar nuestro acervo intelectual a través de nuestras precursoras, quienes han diseñado y fundamentado teórica y metodológicamente la intervención con grupos. Resulta evidente que la disciplina viene mostrando en las últimas décadas un escaso interés en los desarrollos de las/os pioneras/os del Trabajo Social Grupal, cuestión que, paradójicamente, resulta divergente de los procesos de formación académica de los años 60 y 70, cuando muchos programas de estudio incluían a autores como Gisela Konopka, Robert Vinter, Natalio Kisnerman, Enrique Di Carlo, Harleigh Trecker, Margaret Williamson, Gertrude Wilson, entre otros/as. Ello me lleva a afirmar -como lo vengo sosteniendo respecto a los procesos de supervisión en Trabajo Social- que se ha producido un retroceso en materia de reconocimiento de los aportes surgidos desde nuestra disciplina, que en muchos casos ha sido delegado a otras disciplinas, en especial la Psicología y la Psicología Social.

En mérito de las consideraciones precedentes me permito inferir que necesitábamos que otras profesiones y no el Trabajo Social, dieran cuenta de esos mismos desarrollos para tomarlos, ahora sí, como válidos. De allí que toda reflexión de las subalternidades entre disciplinas que dominan muchas veces las prácticas interdisciplinarias, convendrá ser acompañada de un análisis de las subalternidades intradisciplinarias, de las que los trabajadores/as sociales somos sus principales responsables. No hay manera de explicar, de lo contrario, cómo ha sido posible olvidar u omitir un aspecto tan relevante de nuestros orígenes. Va de suyo que estas reflexiones no apuntan a infravalorar los desarrollos conceptuales que guían la formación actual de los operadores grupales, sino a reconocer los tempranos y pertinentes aportes de nuestras pioneras.

Los campos, como hemos señalado, son espacios de conflictos, competición, rivalidad y lucha para establecer el monopolio sobre el tipo específico de capital eficiente en él. Y luchar, en nuestro caso, significa fortalecer nuestra identidad profesional, para lo cual es necesario revisar nuestro punto de partida y nuestro horizonte.

En efecto -y al solo efecto ilustrativo, puesto que el eje de este trabajo es otro-, debemos recordar que el TSG tiene sus bases hacia fines del siglo XIX, cuando en 1889 Jane Addams, destacada precursora del Trabajo Social, funda la Hull House en Chicago

⁷ Este trabajo fue publicado en el libro digital *Lo grupal en la intervención, la docencia y la investigación en Trabajo Social*. Compiladores/as: Claudio Robles, Graciela Ferrari y Paola Quiroga. Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires, 2019. Disponible en: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/12/IV-Encuentro-Catedras-TSG.pdf.

y donde realiza un estudio científico de los problemas sociales, alentando a la participación social y comunitaria y que sentó las bases para la creación de numerosas settelments houses en EUA. Sus aportaciones le valieron el Premio Nobel de la Paz en 1931, dato que, como ya señaláramos, no es siquiera conocido para un importante sector del colectivo profesional.⁸

Gisela Konopka (1910-2003) nació en Berlín, Alemania, donde estuvo prisionera en un campo de concentración, de donde pudo huir. Desde los 12 años de edad participó activamente junto a un grupo de jóvenes judíos de izquierda y a los 18 años ya estaba muy interesada en la vida pública "éramos adolescentes muy políticos" (1994). Su condición de trabajadora en una fábrica la contactó con la actividad sindical y con el movimiento obrero, uniéndose a la Liga de Combate Socialista, dato que muestra la lucha anticapitalista de muchas de nuestras precursoras. Desde antes de la llegada del nazismo trabajaba con jóvenes delincuentes, a quienes ella consideró sus profesores; su trabajo con jóvenes partió de su consideración de ellos como personas merecedoras de respeto, que además tienen ideales y a quienes siempre quiso hacer sentir su fortaleza (1994). También afirmó que los niños/as no están acostumbrados a ser tomados seriamente por los adultos, tal como debe ser (1973).

Tras un período en Austria y Francia, emigra a los Estados Unidos en 1941, convirtiéndose en ciudadana norteamericana en 1944. Ya radicada en Estados Unidos, no sabía que estudiaría Trabajo Social puesto que creía que seguiría lavando pisos, como venía haciéndolo, ya que la pobreza no era algo desconocido para ella "...vine con la ropa que tenía y creía que seguiría así" (1994). A los 31 años de edad decidió estudiar Trabajo Social en la Universidad de Pittsburgh. De 1943 a 1945 trabajó como Trabajadora de Grupo Social en la Clínica de Orientación de Cild en Pittsburgh. En 1947, Gisela Konopka comenzó a enseñar en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Minnesota. Obtuvo su maestría y doctorado en esta especialidad en la Universidad de Columbia en 1957. También estudió Filosofía, Psicología e Historia.

Se especializó en el trabajo grupal con adolescentes emocionalmente perturbados, realizando importantes contribuciones en la comprensión del desarrollo humano. A fines de los años 70 llegó a ser directora del Centro para el Desarrollo y la Investigación de la Juventud, de la Universidad de Minnesota.

Sus libros más importantes son Trabajo Social con grupos. Un proceso de ayuda, Trabajo de grupo en la institución y Trabajo terapéutico grupal con niños y jóvenes; sus obras han sido traducidas a más de diez idiomas. Dio cursos y conferencias en casi todo el mundo. Recibió el mayor premio al mérito de la República Federal de Alemania, por su contribución a la reconstrucción de los servicios sociales alemanes luego de la segunda guerra mundial.

Konopka definió el trabajo social con grupos como "un método de trabajo social que ayuda a los individuos a mejorar su funcionamiento social mediante experiencias

_

⁸ Para profundizar este tema sugiero la lectura del artículo de Travi, B.; Ibañez, V. y Gulino, F. (2017).

intencionadas de grupo y a resolver más eficazmente sus problemas personales, de grupo o de la comunidad" (1968, p. 37). Sostuvo que los principales medios de ayuda en TSG son: la relación profesional cálida, comprensiva y encaminada a un fin existente entre el trabajador del grupo y el miembro del grupo; el proceso de grupo y la comunicación verbal y no verbal.

En 1949 desarrolló una teoría metodológica del TSG, estableciendo las vinculaciones entre grupos y terapia social, postulando como valores básicos del TSG: la participación, cooperación, libre expresión, iniciativa e individualización. Konopka formula que el origen del TSG está vinculado a la acción ciudadana, la solidaridad, la satisfacción de necesidades vitales y las mejoras en las condiciones de trabajo; y llama a la dinámica intersubjetiva y mutuamente transformadora "proceso de grupo".

En 1949, hace casi 70 años, escribió su primer libro *Trabajo terapéutico grupal con niños y jóvenes* -recién es publicado en la Argentina en el año 2009-, que constituyó la investigación para el estudio de la aplicación del trabajo de grupo en una institución para niños/as y adolescentes con problemas de comportamiento y actitudes delictivas, en contexto de tratamiento ambulatorio. En esta obra, Konopka sostiene que el grupo constituye, en sentido positivo o negativo, un agente poderoso, en donde el uso de la relación de una persona con el trabajador social de grupo -a quien describe como un adulto comprensivo- constituyen factores indispensables y beneficiosos en el tratamiento clínico. Esta idea del grupo como agente poderoso la encuentro estrechamente vinculada con los desarrollos posteriores de René Kaës (1978), quien afirma -como hemos dicho- que construir un grupo es darse mutuamente la ilusión metafórica de ser un cuerpo inmortal, indivisible, omnipotente; el grupo se construye como prótesis y sustituto del cuerpo sometido a la división y a la muerte.

Para nuestro pesar, ya hace 70 años Konopka alertaba del escaso interés de los trabajadores/as sociales por incluir el trabajo grupal en la tarea institucional. Y sería muy ilustrativo conocer cuál es el nivel de frecuencia y profundidad con el que es aplicado en la actualidad. Ha sostenido la autora que uno de los poderes emocionales más fuertes y profundos del ser humano es la necesidad de seguridad, pertenencia, comprensión, confianza y posibilidad de ofrecer ayuda. Mostró una profunda convicción en el trabajo colectivo, afirmando: "nada grande e importante ha sido alcanzado en este mundo por una persona sola. Los grandes logros se han conseguido siempre a través de la asociación de seres humanos" (1973, p. 40).

La autora sostiene que el "método" –como era entendido en su momento- se basa en el respeto al ser humano sin diferencia alguna, rechazando hacer las cosas por el otro y donde el trabajador/a social de grupo debe contar con amplios conocimientos de psiquiatría y psicología, que le permitan comprender la dinámica de la enfermedad. Siempre aludió al respeto por la integridad y dignidad del ser humano, sosteniendo que el trabajo grupal enaltece a las personas cuando es realizado con respeto y no por manipulación. Asimismo, propone necesario comprender las dinámicas del comportamiento grupal, destacando que el trabajador/a social dispone de tres herramientas que son: su propia personalidad, las relaciones grupales y un programa

de actividades que responda a las necesidades del grupo, que debe ser usado como herramienta. Para la autora, trabajar con personas implica conocerse a sí mismo, sus prejuicios, fortalezas y debilidades y afirma "el conocimiento intelectual que proveen los libros sobre las dinámicas del comportamiento humano no reemplaza el aprendizaje disciplinado sobre uno mismo en relación con el propio trabajo con seres humanos" (2009, p.19). Ya por entonces abogaba por un trabajo de campo supervisado que permita analizar las razones por las cuales reaccionamos de determinada manera ante ciertos problemas o miembros del grupo y las razones por las cuales hacemos lo que hacemos.

En 1963, Konopka publica en los Estados Unidos Trabajo Social de Grupos: un proceso de ayuda, que será editado en 1968 en idioma español, en Madrid por Euroamérica. En esta obra, destaca los aportes de Grace Coyle, quien en 1946 cuestiona la noción de ajuste social puesto que implica conformidad y sumisión. También recoge los aportes de Sally Bright, quien sostenía que "lo que se hace en el trabajo de grupo es dar a la gente la oportunidad de practicar los métodos democráticos en su propia casa" (1968, p. 27). Konopka postula que la filosofía del Trabajo Social no se diferencia por las actividades y es inseparable respecto de la filosofía de nación y de persona, cuestiones que encuentro íntimamente vinculadas a las nociones de concepción de sujeto y ciudadanía, ampliamente desarrolladas a posteriori de su obra.

Inicialmente, Konopka definirá el TSG como una técnica o como método, aunque ya en su vejez sostendrá que se trata de una filosofía (1994). Esta cuestión la encuentro asociada a la consideración pichoniana del grupo, en tanto ámbito e instrumento del aprendizaje, marco específico donde se desarrolla la interacción con otros protagonistas del proceso de aprender.

La autora cuestiona la idea de "examen" (desarrollada y ampliamente extendida luego por Foucault en 1975), afirmando "no simpatizamos con la idea de que un individuo o sus problemas puedan conocerse realmente a través de un proceso de 'examen'; se requiere más bien un análisis sobre las causas que lo han convertido en lo que es y que le fuerzan a hacer lo que hace" (1968, p. 100).

En otra de sus obras (1973) vuelve a plantear la importancia de la supervisión, que se orienta a la comprensión de uno mismo en relación con el trabajo que ha de realizarse y que ayude a comprender dónde radica su fortaleza y que ayude a relacionar la teoría con la práctica. Y afirma: "solamente una persona que ha sido capaz de realizar este proceso de aprendizaje estará libre para aceptar amor, odio o resistencia de los miembros del grupo, sin sentirse orgullosa, decepcionada o enojada" (2009, p. 19). Debemos reconocer que todavía en la actualidad algunos/as profesionales desconocen los mecanismos transferenciales que se despliegan en el vínculo profesional, con los efectos nocivos que ello conlleva. Konopka sostuvo que no se debe manipular al grupo para los propios fines, sino emplear la diversidad grupal para ayudar a cada individuo de la mejor manera posible.

La concepción integral del ser humano ha atravesado la obra de Konopka y así lo ha expresado:

"todo el Trabajo Social está basado en la concepción del ser humano como un conjunto: los procesos físicos, emocionales y mentales no pueden ser separados. El ser humano puede progresar y cambiar. Está influenciado por su entorno y, como contrapartida, influye en él" (1973, p. 41).

Estas palabras, que fueron escritas en 1954, ponen de manifiesto su comprensión totalizante de la conducta humana, cuestión que desarrollaría hacia 1967, en nuestro medio, EPR (1985), al formular los principios de policausalidad y su concepción del sujeto en tanto productor y producido.

Acerca de las actividades y las técnicas, Konopka sostuvo que ninguna de ellas representa, por sí sola, una respuesta, sino que constituyen medios para asistir a las personas en sus relaciones interpersonales. En otra obra sostuvo que el uso oportuno del programa implica un conocimiento sobre el impacto específico psicológico que producen los materiales o los juegos (1968, p. 152). También advirtió que la utilización de las técnicas psicodramáticas precisa una preparación especial que, por lo general, no tiene el trabajador/a social de grupo (1968, p. 154). ¿Existe hoy un ejercicio cuidadoso y responsable de las técnicas grupales? ¿Nos ha quedado definitivamente claro que las técnicas son medios y nunca fines en sí mismos? ¿Son cuidadosamente planificadas las intervenciones grupales, tal como exige el procedimiento metodológico?

En esta obra la autora destaca la necesidad de tener un conocimiento previo de la historia personal de cada uno/a de los miembros del grupo; la importancia de llevar un registro de cada encuentro, escrito inmediatamente después de concluida cada reunión; la insistencia en el aspecto voluntario de la participación en el grupo y el valor del trabajo en equipo dentro del contexto institucional. Los registros de reuniones grupales dan cuenta de la importancia de cumplir los horarios previstos a efectos de no generar privilegios especiales, así como el momento oportuno para cerrar un tema, abordando de esta manera, implícitamente, aspectos del encuadre; así como concentrarse en los objetivos y la tarea, cuestiones éstas que también más tarde serán sostenidas como aspectos relevantes de los grupos operativos. Destaca la importancia de la sinceridad y la apertura en el debate de los temas; la decisión de cada uno/a para continuar asistiendo a las reuniones grupales, así como aceptar la decisión de quienes no intervienen verbalmente. Lo descripto permite concluir que sus desarrollos, efectivamente, sentaron las bases para el TSG.

En referencia al ejercicio del rol coordinador/a -y si bien no apela a categorías conceptuales hoy en boga-, los registros dan cuenta de un recurrente uso de la interrogación como técnica sobresaliente de la coordinación, junto con la inferencia, el refuerzo positivo, el señalamiento cuidadoso, el uso de las sugerencias y el suministro de información. Veamos un ejemplo: "(...) las personas no son perfectas, de hecho, ustedes pueden ser mejores que estos adultos que mencionan, porque han pasado por esta experiencia. ¿Ustedes piensan que cada uno de nosotros es siempre perfecto? (...) luego les explicó que todos cometemos errores, pero que esto no significaba el fin de nuestra vida" (2009, p. 119). La coordinadora apunta a que los miembros del grupo

comprendan que sus acciones tienen una causa, asumiendo también la responsabilidad por nuestras acciones.

Sus conclusiones, del año 1949, se orientan a identificar que cuanto menor es la posibilidad de expresión individual, menor es la cohesión grupal; así como la existencia de una relación directa entre una atmósfera restrictiva y un espíritu de cuerpo débil, y entre una perspectiva más democrática y una mayor adhesión grupal (2009, p. 129-130). Debemos advertir que Kurt Lewin (1890-1947) estudió los climas grupales -autoritario, democrático y laissez-faire-, sosteniendo que la frustración genera reacciones agresivas, acumulación de la tensión, obediencia pasiva, que tendrán variaciones según los climas grupales.

Konopka destaca que uno de los objetivos del trabajador/a social de grupo es ayudar al individuo y al grupo a lograr cierto nivel de autodeterminación y que aun en breves períodos de trabajo grupal, es posible obtener progresos al respecto. La relación positiva entre el trabajador/a social y los miembros del grupo resulta fundamental en ese proceso. Asimismo, señala que el principio básico del trabajo con grupos es "comenzar desde el lugar donde se encuentra el grupo" y que ello es válido para toda actividad grupal. Es importante el uso de un lenguaje simple y permitir que los miembros del grupo tomen la iniciativa en la selección de los temas de interés, así como permitir cierta liberación verbal de tensiones y hostilidad, sin adoptar posturas moralistas o defensivas que frustran los objetivos desde su inicio.

Y dice Konopka:

"el trabajador social de grupos debe ser un experto en el manejo del debate grupal. El mejor conocimiento sobre comportamientos individuales se perderá si el trabajador social no puede ayudar a que cada integrante del grupo exprese sus ideas; si no ha aprendido a relacionar los comentarios de un participante con los de otro integrante del grupo o a escoger una frase significativa que haya pasado inadvertida para los demás" (2009, p. 137).

Konopka ha insistido en la importancia de un trabajo al interior del propio grupo que se coordina, dando cuenta de la rigurosidad de su práctica:

"si el trabajador de grupo desea ayudar al grupo deberá conocer a los individuos que lo componen, sin olvidar el conjunto que forma el grupo; examinará todas las partes de que consta, comprenderá el mecanismo que lo mueve y una vez conseguido esto podrá hacer una diagnosis y decidir sobre el tratamiento" (1973, p. 48-49).

Konopka realiza una crítica a la aplicación inadecuada de los aportes psicoanalíticos, cuestión que ha producido un gran daño a las profesiones de relaciones humanas "no permitiendo al cliente o al miembro del grupo recurso alguno si no estaba de acuerdo con el profesional" (1968, p. 100). Destaca el valor de la teoría, sin perder de vista lo particular y atendiendo que ningún medio puede emplearse de forma dogmática y sin

distinciones; su uso debe variar de acuerdo a los individuos, el grupo, sus objetivos y necesidades.

Expresa que "el concepto de rol nunca debe emplearse con rigidez y sí usar con pleno conocimiento la gran variedad de papeles que un individuo puede y debe desempeñar" (1968, p. 78), dando cuenta de este modo de un proceso de dinamismo de roles. Al aludir al sujeto rechazado en el grupo sostiene que "no se le rechaza por algo que emana de él, sino por lo que el grupo proyecta sobre él" (1968, p. 77), dejando claramente planteada la idea del rol de chivo emisario. Asimismo, alude al rol dinámico de los liderazgos, que puede cambiar durante el desarrollo del grupo, sosteniendo que el trabajador social no es líder del grupo

"el trabajador social no debe desempeñar esta función, aunque ayuda al grupo y a cada miembro, incluyendo al líder. En ocasiones debe ayudar a un grupo a madurar lo suficiente para poder prescindir de un líder autoritario o cambiar su forma de dirigir" (1968, p.78).

La autora describirá diversos procesos que luego serán ampliamente reconocidos a través de categorías conceptuales desarrolladas por otros/as autores/as y por otras disciplinas. Por ejemplo, dirá que "cada individuo cambia constantemente en virtud de su interacción con los demás (...) la mayoría de la gente experimenta una sana ambivalencia: por un lado desean tomar parte, pero al mismo tiempo se resisten a cambiar y quieren mantener su identidad como está" (1968, p. 82), descripción claramente asociada a la noción pichoniana de resistencia al cambio.

Konopka dirá que los medios del TSG son: la teoría; la escucha; la observación y la empatía. Y afirma: "deberá sentir simultáneamente como la persona o grupo con los que trabaja y, en una forma diferente, como el que ayuda" (1968, p. 111), sentando claramente las bases de lo que más tarde se llamará "disociación instrumental". Y plantea la importancia del autoconocimiento al señalar: "un profesional ha de desarrollar el conocimiento íntimo de su propia personalidad para ser por lo menos consciente de la contextura de su propio prisma" (1968, p. 112); "el trabajador social debe estar capacitado para reconocer la transferencia y trabajar con ella si se produce, sabiendo interpretar hábilmente los sentimientos de hostilidad como un fenómeno de la crisis por la que un sujeto atraviesa" (1968, p. 129-131). Y agrega que, en los grupos, la transferencia no sólo se dirige desde los miembros del grupo hacia el trabajador de grupo, sino también de un miembro a otro. No se trata de otra cuestión sino del concepto del transferencia central y lateral que la psicología social pichoniana instalará más tarde en la comprensión de los procesos grupales.

Al referirse a la escucha, dirá que "escuchar es un arte que implica una autodisciplina consciente, a fin de poder considerar al otro. Si uno lo hace así, puede encontrarse a veces con lo inesperado" (1968, p. 106). Es evidente su conocimiento del dispositivo freudiano, especialmente en lo referido a la atención flotante.

En términos de comunicación verbal, Konopka sostiene la importancia de la interacción dirigida como instrumento que ayuda en el trabajo social de grupo. Y señalará:

"un grupo de discusión en que la persona que lo dirige interroga a un miembro después de otro y en el que cada uno responde por turno, no es trabajo de grupo. El profesional procura siempre incrementar la interacción y la ayuda mutua entre los miembros" (1968, p. 144).

En otra obra (García, Robles, Torelli y Rojas, 2008) hemos señalado, en esa línea, que - si bien es correcto pensar que el/la coordinador/a tiene que promover condiciones adecuadas de trabajo grupal-, nada indica que deba convertirse en un *director de tránsito*.

Ya en 1955 Gisela Konopka había planteado una serie de principios básicos para la práctica del trabajo de grupo, en tanto esencia y directriz para el trabajador social de grupo, que luego reformula, en 1968. Ellos son: individualización en el grupo y del grupo en tanto tal; aceptación real de cada individuo; establecimiento de una relación de ayuda; estímulo a las relaciones de cooperación; estímulo a la participación acorde el grado de capacidad de los miembros; ayudar al grupo y a sus miembros a lograr una mayor independencia y autonomía; empleo constructivo de las limitaciones y la autocrítica; evaluaciones periódicas de los progresos individuales y grupales; utilización disciplinada y humana de sí mismo por parte del trabajador de grupo; capacidad de empatía, flexibilidad, inteligencia y creatividad; empleo del método científico: investigación, observación, análisis y diagnóstico en relación con el individuo, el grupo y el medio ambiente; estudio de las necesidades de los miembros, objetivos y expectativas; profundo conocimiento de sí mismo; partir de donde el grupo está sin imponer exigencias estrictas; comprensión y utilización del material verbal y no verbal.

Las crónicas grupales que aporta la autora conforman situaciones descriptivas a partir de las cuales se elaboran análisis interpretativos, destacándose también el valor de la confidencialidad y la exigencia de un acuerdo de todos los miembros del grupo para adherirse voluntariamente a este principio. Propone lo que podríamos llamar una "ética de la confidencialidad", al formular que las transcripciones de las reuniones deben tener el permiso de los miembros del grupo. Y realiza un análisis crítico de algunas intervenciones de la trabajadora de grupo que limitan la intervención, cuestión claramente identificada al concepto de metaintervenciones del coordinador, en este caso el cuestionamiento acerca de la propia intervención del operador.

Konopka advirtió tempranamente sobre la importancia del tratamiento institucional, pero no como mero artilugio, sino como un trabajo sostenido, expresando su preocupación por el trabajo grupal superficial, que se vuelve "pasatista".

En suma y como señala la autora al cierre de su obra:

"El trabajo social de grupo es una experiencia de higiene mental, una aventura en el campo de la sanidad mental, del juicio sano y para poder realizar la práctica en consonancia con sus principios se necesitan muchos conocimientos y largos años de estudio" (1968, p. 301).

En el cierre de uno de sus libros, Konopka afirma, sin miedo a equivocación, que los logros del trabajo grupal pueden considerarse terapéuticos debido a que ayudan a desenmarañar y a vencer complicaciones, desconfianzas e insuficiencias. Y que el arte del trabajador/a social de grupo es la observación y utilización constructiva de los pequeños acontecimientos ya que -cita a van Gogh- "las grandes cosas no se logran por impulso, sino como resultado de una serie de pequeños hechos relacionados unos con otros" (2009, p.197).

Referencias bibliográficas:

- ALFORJA-CEDEPO (1996). Técnicas participativas para la Educación Popular. Lumen-Hymanitas.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores.
- Entrevista a Gisela Konopka (1994) Centro de Extensión para entrenamiento y eventos de desarrollo de la juventud. Universidad de Minessota. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=yMCwf_7PD3U
- GARCÍA, Dora; ROBLES, Claudio; ROJAS, Verónica y TORELLI, Ana. (2008). El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales. Espacio Editorial.
- KAËS, René. (1978). El apoyo grupal del psiquismo individual. Algunas consecuencias teóricas en relación a los conceptos de individuo y grupo. En: ANZIEU D., BEJARANO, R., KAËS, R., MISSENARD, A. y PONTALIS, J. El trabajo psicoanalítico en los grupos. Siglo XXI.
- KONOPKA, Gisela. (1968). Trabajo Social de grupo. Euroamérica.
- KONOPKA, Gisela (1973). Trabajo de grupo en la institución. Un desafío moderno. Euroamérica.
- KONOPKA, Gisela (2009). Trabajo terapéutico grupal con niños y jóvenes. Lumen-Hymanitas.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. (1985). El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Nueva Visión.
- TRAVI, Bibiana. (2008. La recuperación y visibilización de las prácticas y pensamiento críticos en el proceso de profesionalización del Trabajo Social. Aportes para la formación profesional. II Encuentro Argentino y Latinoamericano "Prácticas sociales y pensamiento crítico". Univ. Nacional de Córdoba.
- TRAVI, Bibiana.; IBAÑEZ, Viviana y GULINO, Francisco. (2017). Trabajo Social con Grupos y el abordaje de Problemáticas Sociales Complejas: fundamentos

teórico-metodológicos, formación e intervención profesional. Territorios. Revista de Trabajo Social. Año I, N° 1. Pp. 57-74.

Capítulo 4

La epistemología convergente pichoniana como matriz de la intervención grupal9

Claudio Robles

Introducción

Ningún/a grupalista desconoce los valiosos aportes realizados por EPR a la comprensión de los fenómenos grupales. Sin embargo, no resultan inusuales en el ámbito académico las críticas que se le formulan a la propuesta pichoniana por entenderla acotada, excluyente o limitativa.

Tampoco es inusual que esas críticas reproduzcan un fenómeno que también se observa repetidamente en la opinión sobre las precursoras del Trabajo Social, cuyas obras generalmente no fueron estudiadas, aunque sí muchas veces severamente cuestionadas.

El propósito de este trabajo radica en recuperar los principales desarrollos de la matriz conceptual pichoniana y contribuir al esclarecimiento de su propuesta, a efectos de resignificar algunas de las críticas que se le formulan.

La vigencia del pensamiento pichioniano

EPR (1907-1977) fue un psiquiatra y psicoanalista franco-argentino. Parte del Psicoanálisis para llegar a la Psicología Social, produciendo una ruptura epistemológica toda vez que debatió las categorías de instinto, mecanismos de defensa y relación de objeto que postulaban el Psicoanálisis de su época, lo que le valió serias controversias con sus colegas psicoanalistas. Planteó una epistemología convergente, que recoge aportes del materialismo dialéctico e histórico, el surrealismo, el psicoanálisis, la psicología social y la teoría del campo, proponiendo un abordaje del hombre¹⁰ en situación, pluridimensional y desde una metodología interdisciplinaria. Estudió la relación entre el paciente, su grupo familiar y el contexto, desarrollando importantes aportes teóricos a la comprensión y tratamiento de la enfermedad mental, que más tarde serán llevados también al campo de la prevención.

Elaboró un criterio de salud al que llamó "adaptación activa o aprendizaje", en el que salud y aprendizaje resultan un par complementario. También sostuvo la unidad entre el enseñar y el aprender, marcando importantes coincidencias con el pensamiento de Paulo Freire.

Para EPR la enfermedad de un miembro de la familia es síntoma del funcionamiento de esa estructura, por lo que caracteriza a la enfermedad como emergente (el

_

⁹ Este trabajo fue presentado en el V Encuentro Académico Nacional de Cátedras de Trabajo Social con Intervención en lo Grupal. Ticara, Jujuy,11 y 12 de abril de 2023.

¹⁰ El concepto "hombre" es el utilizado por el autor y debe ser comprendido en su contexto epocal. Hoy se ha extendido la noción de "sujeto".

conflicto), al enfermo como portavoz y al grupo como unidad de análisis del proceso de enfermarse. Por ello sostuvo que la unidad de análisis de ese emergente debía ser el grupo familiar, idea que fuera luego erróneamente interpretada bajo la idea de "el grupo familiar está enfermo".

Elaborará un dispositivo para el análisis de los procesos grupales al que llamará "vectores del cono invertido", entendiendo que la principal tarea de todo grupo es la resolución de los obstáculos que se interponen en el logro de sus objetivos y su tarea, logro éste para el que será necesario un trabajo espiralado que permita hacer explícito-consciente-manifiesto lo implícito-latente-inconsciente. Los vectores del cono invertido operan en términos de indicadores que permiten realizar la evaluación de los procesos grupales y ellos son: la afiliación y pertenencia, la cooperación, la pertinencia, la comunicación, el aprendizaje y la telé (esta última en tanto disposición positiva o negativa a trabajar junto a otros).

A los fines de hacer explícito lo implícito, EPR propone que la tarea del/la coordinador/a esté orientada por una "unidad de trabajo", que consiste en la relación entre existente –la situación observada-, la intervención del operador/a y el nuevo emergente producido en la situación grupal. Para este dispositivo, la intervención del operador/a no se evalúa desde un criterio de verdad sino de operatividad y será operativa en la medida en que logre producir un efecto hacia la resolución de los obstáculos.

El EXISTENTE grupal es lo dado, lo que se dice; es aportado por los/las portavoces y constituyen los primeros emergentes que deberán ser descifrados. Leonardo Schvarstein¹¹ señala algunos ejemplos para su distinción: omisiones (lo que se evita o rechaza); redundancias (lo que se reitera); contradicciones (oposiciones en lo manifiesto); lo insólito (hechos sorprendentes); los estereotipos; lo descolgado; lo risueño; los chistes; las expresiones intensas de afecto y otros sucesos que permiten establecer hipótesis acerca de lo que subyace.

El existente grupal es devuelto al grupo en la INTERVENCIÓN del coordinador/a, que tiene carácter de hipótesis y su finalidad es hacer explícito lo implícito. La noción de intervención incluye no sólo las interpretaciones, sino los señalamientos, silencios e interrogaciones.

El circuito espiralado se completa con el EMERGENTE, que es un acontecimiento nuevo, sintético y creador que modificará los acontecimientos ulteriores. Este emergente se constituirá en otro existente, que dará lugar -luego de la intervención-a un nuevo emergente.

Los emergentes son expresados, vehiculizados, a través de los/as portavoces, quienes no son conscientes de la significación grupal que tienen sus palabras. Estas son enunciadas desde la verticalidad de cada integrante y es a través de la lectura del/la coordinador/a que adquieren significación grupal.

_

¹¹ SCHVARSTEIN, L. "Relaciones entre lo manifiesto y lo latente en grupos operativos". Ediciones Cinco. s/f.

Schvarstein¹² plantea que el emergente es un signo, un hecho producido en el grupo, es decir es un significante, que se asocia a un significado. Agrega que lo significativo no es el acontecer mismo, sino la mirada (una, entre muchas posibles) que el coordinador/a le dirige, asignándole significado, es decir asociando el hecho y el momento en que ocurre a algún otro suceso que lo determine.

Uno de los más importantes aportes de EPR ha sido su definición de ECRO, Esquema Conceptual, Referencial y Operativo, que se enuncia en tanto sistema abierto y susceptible de cambios. Se trata de un esquema organizado de conceptos que se ratifican y rectifican (lo que hace a una ciencia dinámica, como afirma EPR) y que permiten una aproximación al objeto para hacer comprensible la realidad, como la máxima lewiniana sostiene: "no hay nada más práctico que una buena teoría". Es referencial porque alude a un sector de la realidad. La cualidad de este esquema es su operatividad, es decir su capacidad para transformar la realidad, para promover una modificación creativa según el criterio de adaptación activa a la realidad, perspectiva desde la cual quedan excluidas las propuestas dogmáticas, academicistas y reduccionistas, que no estuvieron presentes en las ideas del maestro de la Psicología Social argentina. Su concepción de salud -en tanto adaptación activa a la realidad para transformarla- y aprendizaje -en tanto apropiación instrumental de la realidad- se orientaron a esa premisa autotransformadora y transformadora de la realidad.

Si bien no es posible afirmar cuál hubiera sido el derrotero de EPR -que murió hace ya 45 años- existen sobrados argumentos para inferir que hubiera incorporado nuevos y variados elementos conceptuales a su propuesta teórica, que alejan toda posibilidad de pensar sus aportes desde una perspectiva estática.

Aquello que constituye un verdadero desafío es la recuperación del acervo grupalista del Trabajo Social, para ser integrado de manera convergente al dispositivo pichoniano, que representa a mi juicio la propuesta más sólida y fundada que se haya conocido en torno de los procesos grupales.

De allí que, como señala Travi (2008) se corra el riesgo de producir invisibles sociales que contribuyen a silenciar aspectos de nuestros orígenes, y con ello, a producir un proceso de "epistemicidio disciplinar".¹³

Las relaciones entre el trabajo social y la psicología social

No son escasas las vinculaciones entre estas disciplinas, así como tampoco es casual que la Psicología Social haya recibido entre sus estudiantes a una numerosísima cantidad de trabajadores/as sociales. Existen profundas coincidencias entre el ECRO pichoniano y las dimensiones teórica, operativa y ético-política del Trabajo Social, lo que constituye -a mi juicio- que se trate de disciplinas afines.

¹² Op. Cit.

¹³ La expresión deriva de la noción de epistemicidio propuesta por De Sousa Santos (2010) para describir la destrucción de los conocimientos propios de los pueblos, causada por prácticas colonialistas.

Me interesa establecer los nexos entre el ECRO pichoniano y la matriz de intervención profesional desarrollada por Cazzaniga (2009), de la que se desprende la necesidad de definir la intervención desde perspectivas epistemológica, teórica, metodológica, instrumental y ético-política.

Es preciso también alertar acerca del riesgo del eclecticismo en la intervención grupal, cuando los procesos grupales son leídos simultáneamente desde perspectivas conceptuales antagónicas, así como el riesgo del instrumentalismo, cuando el trabajo grupal se reduce a un conjunto de actividades y técnicas, sin su debida fundamentación y planificación.

Susana Cazzaniga (2009), al referirse a lo que denomina "matriz para reflexionar sobre la intervención profesional", sostiene que la misma se conforma de cinco instancias: la intencionalidad de la intervención, sus fundamentos; los sujetos; el espacio y tiempo y las cuestiones instrumentales.

Respecto de la intencionalidad de la intervención sostiene Cazzaniga que no hay intervención profesional sin intención, es decir ateleológica. Se trata del "para qué" hacemos lo que hacemos. Los fundamentos refieren a la argumentación teórica, ética y política sobre las acciones que se realizan y se desechan. Los sujetos aluden a los de la acción profesional, otros sujetos profesionales, el personal de la institución, los funcionarios políticos y el/la trabajador/a social (todo lo cual remite a la idea de interdisciplina, intersectorialidad e interinstitucionalidad). El complejo tiempoespacio debe entenderse como dimensiones constituyentes de la realidad social, analizada en el marco de la historia y aluden al cuándo y dónde de nuestras prácticas; no sólo alude a la institución o "lugar" de trabajo, sino a las interconexiones entre los espacios, la territorialidad, y también el espacio simbólico. En cuanto al tiempo, implica incorporar críticamente la noción de "la urgencia" como aspecto de lo cotidiano. En la dimensión espacio/tiempo también están presentes las formas de contratación en cuanto trabajadores/as. Las cuestiones instrumentales, finalmente, refieren al cómo de la intervención: son las técnicas e instrumentos elegidas y/o construidas desde el entramado teórico en tensión con los aspectos de la realidad o situaciones/problemas que requieren de modificaciones. Es decir: no podemos comenzar pensando en la aplicación de una técnica si antes no definimos para qué vamos a intervenir, bajo qué fundamentos teóricos, con qué sujetos y en qué tiempo y espacio. No se trata de aplicar una técnica sin establecer sus propósitos y la oportunidad de su elección. Existe un sinnúmero de recursos creativos, pero su uso no puede agotarse en su mera aplicación, a riesgo de convertir la técnica en mecanismo de dominación y control.

La validez del ECRO pichoniano radica -como también lo formularán las propuestas metodológicas desde el Trabajo Social y de allí las importantes coincidencias que encuentro entre ambas disciplinas en las que me he formado- en que se trata de una perspectiva que supone una concepción del sujeto y del mundo, del aprendizaje, la salud, la comunicación y la construcción de la subjetividad, atendiendo a la eficacia de los procesos socio-históricos en la determinación de la conducta. Basta para ello tomar algunas ideas de EPR que ha alcanzado el valor de máximas de su pensamiento por ejemplo: "En tiempos de incertidumbre y desesperanza, es imprescindible gestar proyectos colectivos desde donde planificar la esperanza junto a otros".

EPR formuló una propuesta didáctica (didáctica comprendida en tanto **estrategia informativa** -comunicar conocimientos- y formativa -desarrollar aptitudes y modificar actitudes- para operar en la realidad y señaló que sus características esenciales son: de núcleo básico, interdisciplinaria, acumulativa, grupal, instrumental y operacional.

De núcleo básico implica un conjunto de conceptos universales desarrollados de lo general a lo particular. Lo interdisciplinario es considerado en dos niveles diferentes: en tanto aportes de diferentes disciplinas y en la búsqueda de la mayor heterogeneidad posible en términos de edad, actividad, formación, género, en la composición de los grupos (propósito éste que es más limitado en la actividad de nuestras asignaturas) idea que se funda en la regla formulada por EPR, según la cual a mayor heterogeneidad de los miembros y a mayor homogeneidad en la tarea lograda por la sumación de la información (pertinencia), el grupo adquiere una productividad mayor (aprendizaje).

El carácter acumulativo de la didáctica pichoniana lo da la progresión geométrica del desarrollo grupal. Y ello es fácilmente observable en nuestra experiencia docente, tanto en la multiplicación de los aprendizajes que promueve el trabajo grupal, así como la mayor comprensión de los contenidos a medida que avanza el proceso de aprendizaje en el aula.

La didáctica grupal supone ampliar al grupo total la configuración pedagógica, natural, que -sin embargo- suele basarse en la relación entre docente y alumno. La didáctica propuesta es instrumental y operacional porque el ECRO es aplicable en cualquier sector de tarea e investigación y facilita las herramientas teóricas para comprender la propia inserción, las características del campo y los recursos técnicos para operar sobre él.

Para lograr estos propósitos, EPR propone la resolución dialéctica de las contradicciones internas al grupo, que, al tomar la forma de dilema, paralizan la tarea a través del enfrentamiento entre individuos o subgrupos, esterilizando el trabajo grupal e impidiendo el cambio. Cinco son las contradicciones que adquieren carácter universal en los grupos: sujeto-grupo; necesidad-satisfacción; lo nuevo-lo viejo; tarea-pre-tarea; proyecto-resistencia al cambio y manifiesto-latente.

En relación a las críticas que se formulan acerca del rol coordinador/a y sean cuales fueran las propuestas para repensar su modalidad de intervención en el grupo, es preciso recordar un principio fundamental de la función coordinador/a, que es su asimetría, lo que le permite constituirse como fondo de la situación grupal y no figura, lugar que posibilita desplegar su función de co-pensor/a, a través de las principales herramientas de que dispone: el señalamiento que opera sobre lo explícito y la interpretación que es una hipótesis acerca del acontecer implícito grupal.

Para concluir

Los desarrollos de EPR hicieron posible comprender e instalar en el grupalismo argentino y latinoamericano nociones fundamentales que se convirtieron en piedra angular del trabajo grupal; me refiero a las categorías emergente, portavoz, pretarea,

vínculo, dialéctica intersubjetiva, adaptación activa, policausalidad de la conducta, miedos y ansiedades básicas del aprendizaje, sólo para mencionar algunos de los más relevantes. De allí que la teoría pichoniana tenga un alto valor heurístico, en tanto es capaz de generar nuevas ideas o inducir nuevas invenciones. Como señalara uno de sus discípulos: "Enrique Pichon-Rivière era transgresor, espontáneo, paradojal, él señalaba los absurdos, rompía los clichés, incluía lo dramático en sus análisis de la realidad" (Moffatt, 2013). Algunas de esas nuevas ideas se encuentran en autores pospichonianos, que incluyeron aportes de la perspectiva sistémica (Marta Manigot y sus desarrollos sobre la comunicación); o quienes sumaron aportes a los roles grupales desarrollados por EPR, incluyendo el rol de disidente (Ricardo Klein). El mismo EPR revisó y modificó parte de sus desarrollos (noción de pre-tarea), ideas todas que dan cuenta de una matriz sujeta a modificaciones.

Si bien coincido en la presencia de cierta tendencia endogámica a pensar lo grupal desde el pequeño grupo de aprendizaje, ello no invalida el sentido integral desde el que fue pensado el dispositivo pichoniano. Incluso la formación en la Escuela de Psicología Social se orienta a comprender que la dinámica de los procesos grupales no se agota en los pequeños grupos. Pero muy diferente resulta afirmar que los grupos operativos no representan un modelo a seguir en la intervención grupal, ya que ello es confundir la noción de grupo operativo -centrado en la tarea- con técnica operativa - presencia de un equipo de coordinación y una unidad de trabajo-.

Sin desconocer la importancia de comprender que lo grupal adquiere múltiples expresiones en el trabajo cotidiano, estimo que la perspectiva pichoniana lejos de constituir un dogma, se propone brindar los insumos teórico-metodológicos para la intervención en los grupos. Esta cuestión tampoco resulta novedosa si se rastrean antecedentes de intervención comunitaria realizados también desde la Psicología Social pichoniana desde hace más de treinta años.

Sabemos, por ejemplo, que en la práctica grupal cotidiana del Trabajo Social, el taller representa el dispositivo elegido de manera ampliamente mayoritaria a la hora de realizar intervenciones grupales, dando cuenta de su peso gravitante (Robles, 2017). Pero ello no exime de pensar desde qué perspectiva teórico-epistemológica habrá de abordarse metodológicamente la propuesta de un taller. Y para eso, también nos orienta el ECRO pichoniano.

Dependerá de la flexibilidad de cada operador/a para adaptar esos aportes a la singularidad en que lo grupal se manifiesta en la vida cotidiana. La teoría pichoniana propone un ECRO desde donde leer y operar en la realidad y en modo alguno puede hacerlo de manera uniforme y estandarizada puesto que perdería su condición de operatividad, que es la esencia transformadora de esta propuesta teórica. Basta recordar que la noción de estereotipia es la que marcó la diferencia planteada por EPR entre mecanismos de defensa y recursos instrumentales del yo.

En tanto, también es probable que se realicen lecturas simplificadas o erróneas de aspectos del pensamiento pichoniano, que en modo alguno pueden atribuirse al maestro de la Psicología Social argentina. Es sabida, por ejemplo, la confusión que aún persiste en la intervención grupal acerca de la noción de pre-tarea, atribuida a un momento que antecede a la tarea, desconociéndose que el mismo EPR aclaró posteriormente a esa idea, que la pre-tarea podía presentarse en cualquiera de las

instancias temporales de una reunión grupal -apertura, desarrollo y cierre-. O la tendencia de nominar como portavoz cualquier intervención de un/a integrante que dice hablar por el grupo, sin advertirse que quien desempeña ese rol no es consciente de la significación grupal de su intervención personal, y sin precisar de qué situación se es portavoz, puesto que quien es portavoz, es portavoz de algo. O la recurrente dificultad para comprender los mecanismos transferenciales -tanto laterales como centrales- que se despliegan en las relaciones intersubjetivas grupales, lo que conduce a acciones del coordinador/a innecesarias, inoportunas y hasta inconvenientes. Lo propio puede afirmarse respecto al no siempre atento trabajo de los aspectos contratransferenciales del rol coordinador/a, lo que produce intervenciones desacertadas y, en ocasiones, iatrogénicas.

En suma y para finalizar, es preciso recordar -como lo dijera EPR- que el ECRO es un aparato para pensar y allí radica su mayor eficacia. Creo importante destacar la centralidad del pensamiento de EPR en tanto paradigma -entendido según Kuhn como "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (2004, p. 13)-. Esta condición hace que el paradigma pichoniano escape al pensamiento único y la fragmentación. Sin olvidarnos, como lo señaló Kuhn que los paradigmas son lo suficientemente incompletos e imperfectos, lo que deja problemas para ser resueltos científicamente. Y allí radica nuestra tarea como cientistas sociales, docentes e investigadores/as.

Referencias bibliográficas

- CAZZANIGA, Susana (2009). "Intervención en Trabajo Social". Ficha de cátedra Fac. de Trabajo Social Universidad de Entre Ríos.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). Descolonizar el saber. Reinventar el poder. Trilce-Universidad de la República.
- KUHN, Thomas (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. Octava reimpresión.
- MOFFATT, Alfredo (2013). "El verdadero pensamiento de Pichon está reprimido". Revista Topía. Disponible en https://www.topia.com.ar/articulos/verdadero-pensamiento-pichon-esta-reprimido
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1985). El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Piscología Social. Nueva Visión.
- QUIROGA, Ana (1986). Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- ROBLES, Claudio (dir) (2017). "Dispositivos grupales y formación profesional. Diálogos e implicancias entre la formación teórico-metodológica y las prácticas preprofesionales". Carrera de Trabajo Social, UBA. Programa de Investigación en grado.
- ROBLES, Claudio (2013). "Evolución histórica de la teoría de los grupos". Ficha de cátedra. Facultad de Ciencias Sociales UBA. Carrera de Trabajo Social.

TRAVI, Bibiana (2008). "La recuperación y visibilización de las prácticas y pensamiento críticos en el proceso de profesionalización del Trabajo Social. Aportes para la formación profesional". II Encuentro Argentino y Latinoamericano "Prácticas sociales y pensamiento crítico". Univ. Nacional de Córdoba.

Capítulo 5

Aportes de la perspectiva sistémica a la comprensión de los procesos grupales en Trabajo Social

Claudio Robles

El presente trabajo recoge y sintetiza desarrollos de Graciela Nicolini en su trabajo "Enfoque sistémico y Trabajo Social" (Mimeo, 2004), al tiempo que amplía e incorpora otros aportes conceptuales.

La corriente de pensamiento sistémico surge como contraposición del paradigma clásico reduccionista y lineal, para el que a toda causa le corresponde un efecto. Propone, en cambio, una lectura circular que involucre a todas sus partes.

El Enfoque Sistémico parte de la Teoría General de los Sistemas -formulada por Ludwig von Bertalanffy hacia 1940, que busca establecer principios válidos para diferentes sistemas: biológicos, psicoquímicos u otros. Parte de la física y la biología, hasta aplicar sus ideas a la sociología y la psicología.

Define como sistema aquel conjunto de elementos que interactúan entre sí. Ello presupone "(...) la existencia de una interdependencia entre las partes y la posibilidad de cambio" (Campanini y Luppi, 1991, p. 70). Cada sistema se conforma de subsistemas y participan en equilibrio dinámico junto a otros sistemas de un suprasistema. Así como en el sistema familiar se distinguen subunidades –sus miembros– y los subsistemas conyugal, fraterno y parental, en los grupos los subsistemas se configuran a través de los subgrupos.

Se distinguen sistemas cerrados y abiertos. Los cerrados no tienen relaciones con el ambiente (ni en la entrada ni en la salida, por ejemplo un termo), mientras que los abiertos intercambian con el ambiente energía e información y se modifican conforme estos intercambios. La mayoría de los sistemas que conocemos son abiertos.

Por ello "el concepto de sistema abierto se adapta especialmente al estudio de los organismos vivientes" (Campanini y Luppi, 1991, p. 70).

La perspectiva sistémica propone la consideración de los siguientes principios que rigen los sistemas:

1. Totalidad: cada una de las partes de un sistema "(...) está en una relación tal con las demás partes que lo constituyen, que todo cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el propio sistema, (...) por lo que los factores no pueden variar individualmente sin condicionar el todo" (Campanini y Luppi, 1991, p. 70). Se trata de una visión holística de la realidad, que entiende a cada sistema como un todo organizado, interdependiente, dentro de una compleja red de relaciones. Su premisa indica que "el todo es más que la suma de las partes", es decir que se reconoce la no sumatividad de los sistemas. Así, un grupo no es el resultado de la suma de cada uno de sus integrantes, sino esa totalidad derivada del conjunto de interacciones.

2. Circularidad: la retroalimentación es la base de la circularidad característica de los procesos interactivos que se dan en los sistemas abiertos. Es la información de retorno que vuelve del receptor al emisor, como respuesta al mensaje del emisor al receptor. Esa retroalimentación puede ser negativa (logra o mantiene la estabilidad) o positiva (provoca pérdida de estabilidad favoreciendo un cambio). Desde este principio, un hecho puede ser analizado desde cualquier unidad del sistema, puesto que necesariamente se remitirá a los restantes en razón de aquella retroalimentación, que crea espirales de interacción de mayor complejidad.

A nivel grupal, importará tener en cuenta que la conducta de un integrante impactará de uno u otro modo en la totalidad, hallándose todos sus miembros implicados en ese proceso.

- 3. Homeostasis: es la tendencia del sistema a mantener el equilibrio, la unidad, la estabilidad, a través del tiempo. Frente a información que produzca pérdida de estabilidad, el sistema busca mecanismos para restituir el equilibrio. La búsqueda de dicho equilibrio para el mantenimiento de las relaciones lleva a producir mecanismos autoreguladores tanto adaptativos, como disfuncionales, por ejemplo: promover pautas de respeto entre los miembros de un grupo o silenciar un conflicto para evitar una situación de crisis.
- 4. Morfogénesis: los sistemas abiertos tienden a la transformación, el cambio ya que la evolución es inherente a ellos. La reorganización y el crecimiento resultan aspectos indisociables de los ciclos vitales. Este comportamiento morfogenético hará que en los grupos se produzcan desarrollos y crisis, que promoverán modificaciones en el sistema grupal.
- 5. Equifinalidad: todo sistema tiene metas para lograr su propósito y puede alcanzarlas por diversos medios para llegar al mismo fin. Conforme esta propiedad, en un sistema abierto, se pueden obtener los mismos resultados a partir de diferentes orígenes e, inversamente, las mismas condiciones iniciales pueden producir resultados diferentes. El concepto de equifinalidad defiende que el estado de un sistema está determinado por la naturaleza de la relación (proceso) y no por sus condiciones iniciales.

Asimismo, esta perspectiva le asigna valor central a los procesos comunicacionales, de donde deriva la relevancia de los aportes de Paul Watzlawick, a través de su obra "Teoría de la comunicación humana", donde postula los axiomas de la comunicación:

- 1. Es imposible no comunicar. No es posible afirmar "en este grupo no se comunican" puesto que siempre existe comunicación ya que la comunicación es conducta y no existe el "no comportarse". Un gesto, una postura corporal, un silencio, el rechazo, etc. son formas de expresar a las que el coordinador/a también debe estar atento/a.
- 2. Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y uno de relación, que clasifica al primero y es una metacomunicación. Un integrante del grupo puede negarse a responder la pregunta que le formula su compañero, aunque dificilmente se niegue si quien le pregunta es el coordinador, ya que la relación determina el sentido que habrá de asignarle a la pregunta.

- 3. La naturaleza de la relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes. ¿Dónde se inició una discusión grupal? ¿Cuál fue el punto de partida? ¿Es lo que dijo Juan o lo que Diana dijo primero? La naturaleza de la comunicación dependerá entonces de cómo se puntúe la secuencia de esos intercambios. Y en este sentido también importa tener en cuenta que dicha secuencia dependerá del particular modo en que los integrantes se avengan a encontrar acuerdos o exacerben la rigidez que conduce a la suplementariedad.
- 4. La comunicación puede ser digital (verbal) o analógica. No sólo las palabras transmiten contenidos, sino también el tono de voz, el ritmo, los gestos, el cuerpo y sus formas.
- 5. La comunicación puede ser simétrica o complementaria, según se base en la igualdad o en la diferencia. La relación entre los miembros de un grupo es simétrica, mientras que la que mantienen los miembros con el coordinador es complementaria ya que está socialmente aceptado que está basada en la ausencia de simetría. Y es precisamente esa condición la que asegura el desarrollo de la tarea.

Importa reconocer en los procesos comunicaciones dentro de los grupos los fenómenos de alianza y coalición, a efectos de contribuir a su abordaje. Una *alianza* es una estrategia conjunta de dos o más personas para el logro de un objetivo común, de características positivas. Cuando esa alianza toma como objeto a un tercero se convierte en negativa y se denomina *coalición*.

Otro de los aportes de esta perspectiva conceptual gira en torno a la formación y resolución de problemas y establece la diferencia entre dificultades y problemas. Entiende las dificultades como un estado de cosas indeseables que puede resolverse mediante un acto de sentido común o bien puede tratarse de una situación indeseable de la vida, generalmente corriente, para la cual no existe solución conocida y que, sencillamente, hay que saber conllevar. Los problemas son los callejones sin salida, situaciones al parecer insolubles, crisis, etc., creados y mantenidos al enfocar mal las dificultades.

Watzlawicz, Weakland y Fisch (1994) consideran que existen fundamentalmente tres modos de enfocar mal las dificultades:

- 1. Intentar una solución negando que un problema lo sea en realidad: es preciso actuar, pero no se emprende la acción. Esto da lugar a lo que denominan "las terribles simplificaciones".
- 2. Se intenta un cambio para eliminar una dificultad que es inmodificable o bien inexistente. Esto da lugar a lo que los autores denominan "síndrome de utopía" (ver soluciones al servicio de un ideal fuera de la realidad), emprendiéndose una acción que no se debería emprender.
- 3. Se establece un "juego sin fin", intentando un cambio en una situación que sólo puede cambiarse a partir de un nivel superior, o se intenta un cambio superior, cuando resultaría adecuado un cambio en la situación.

Otro de los aportes teóricos realizados por la perspectiva sistémica procede de la cibernética, que propone superar un primer orden -o de los sistemas observados- (en donde el observador-operador no se incluye), hacia una cibernética de segundo orden

-o de los sistemas observantes- (en donde el observador-operador se incluye en el sistema), que pone el énfasis en el rol del observador en la construcción de la realidad observada. En esta línea, la realidad no se concibe como independiente de los procesos de organización del observador (Alday, Ramljak, Nicolini, 2001, p. 33).

También Maturana (biólogo y epistemólogo) sostiene que lo que vemos no existe como tal fuera de nosotros, sino que es una intersección entre lo que llega como input a nuestra retina y nuestro sistema nervioso. Como sostiene Elkaïm: "Hay un observador que emerge en el sistema del cual participa, y no podemos operar como si un observador no fuera miembro del sistema que observa" (1998, p. 319).

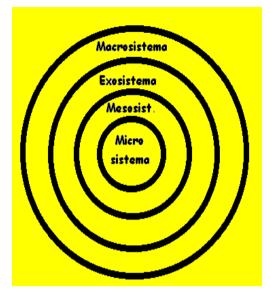
En la obra La construcción social de la realidad, definida por sus autores como un tratado teórico de sociología del conocimiento, Berger y Luckmann (2005) postulan las tesis que señalan que la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce. Definen "realidad" como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición y "conocimiento" como la certidumbre de que los fenómenos son reales y poseen características específicas (2005, p. 11). Para los autores, la objetividad del mundo es una objetividad de producción y construcción humanas:

"...el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación. El mundo institucional es actividad humana objetivada (...) la relación entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, es y sigue siendo dialéctica. Vale decir que el hombre (no aislado, por supuesto, sino en sus colectividades) y su mundo social interactúan. El producto vuelve a actuar sobre el productor..." (2005, p. 81)

El modelo ecológico multidimensional:

En un trabajo acerca de la modificabilidad cognitiva y plasticidad neurológica, el Dr. Joseph Lebeer aborda la Ecología del Desarrollo, planteando que el desarrollo de un niño/a debe entenderse en el contexto de su ecología, como el resultado de una compleja interacción entre distintos niveles relevantes de la realidad: cognitivo, social, emocional, físico, pero también dimensiones intangibles tales como niveles de sistemas de creencias y experiencias íntimas. Dice este autor que para comprender el desarrollo intelectual, motor y social del niño/a, es absolutamente necesario considerar la ecología, y cómo el entorno contribuye negativa o positivamente en el desarrollo de niños/as con problemas neurológicos.

Estos estudios acerca de la maduración infantil han permitido saber que ni la genialidad ni el pobre desarrollo cognitivo son genéticos, afirmándose que si no hay un entorno humano que brinde una calidad de interacción, no hay madurez. A su vez, en los casos de niños/as que tienen un cerebro menos desarrollado, es posible aumentar su capacidad, al contrario de pensar que su desarrollo es sólo producto de la maduración. Dejar de pensar que no son modificables y empezar a trabajar en el desarrollo de procesos cognitivos superiores, implica un cambio de actitud hacia un sistema de creencias.



Para comprender el concepto de ecología del desarrollo, el psicólogo ruso-norteamericano Urie Bronfenbrenner (1981) postula que ningún comportamiento humano puede ser comprendido de manera aislada del contexto en el que ocurre. El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras concéntricas:

El microsistema, está conformado por tres entornos básicos: hogar, escuela y grupo de pares. Corresponde al medio ambiente directo, principales influencias del desarrollo cognitivo.

El mesosistema, intermedio, considerado como la interacción entre los sistemas del microsistema

(familia y escuela) y la comunicación e interacción entre los entornos del microsistema y el exosistema.

El exosistema es la comunidad ampliada: medio ambiente que consiste en los sistemas de apoyo social de la familia; recursos institucionales y las interacciones entre estos.

El macrosistema, que corresponde a la cultura en general: leyes, valores sociales, creencias, ideología, nivel socioeconómico, políticas sociales: todos aquellos influyen en el desarrollo cognitivo del niño/a.

Para Bronfenbrenner, una intervención efectiva en el desarrollo del niño/a debe dirigir la atención en todos los niveles descriptos y desistir del clásico punto de partida intra psíquico o físico.

Los desarrollos precedentes permiten pensar que los grupos se insertan en espacios institucionales (exosistémicos) y comunitarios (macrosociales), a los que modifican y por los que son condicionados, y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de evaluar sus procesos y posibilidades.

Referencias bibliográficas

ALDAY, M. Angélica; RAMLJAK de BRATTI, Norma y NICOLINI, Graciela (2001). El Trabajo Social en el Sistema de Justicia. Aportes desde y para la intervención. Espacio Editorial.

BERGER, Meter L. y LUKMANN, Thomas (2005). La construcción social de la realidad. Amorrortu.

CAMPANINI, Annamaria y LUPPI, Francesco (1991). Servicio social y modelo sistémico. Una nueva perspectiva para la práctica cotidiana. Paidós.

ELKAÏM, Mony. En los límites del enfoque sistémico en psicoterapia. En Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Editorial Paidós.

NICOLINI, Graciela (2004). "Enfoque sistémico y Trabajo Social". Mimeo.

- WATZLAWICZ, Paul; BEAVIN, Janet y JACKSON, Don (1973). Teoría de la comunicación humana. Edit. Tiempo Contemporáneo.
- WATZLAWICZ, Paul; WEAKLAND, John y FISCH, Richard. (1994). Cambio. Formación y solución de problemas humanos. Editorial Herder.

Capítulo 6

Paulo Freire y la Educación Popular

Claudio Robles

¿Quién fue Paulo Freire?

Paulo Freire (1921-1997) fue un pedagogo brasilero, profesor de Historia y Filosofía de la Educación. Cristiano militante, desarrolló una extensa actividad educativa. A los 25 años de edad fue nombrado director de Educación y Cultura en Pernanbuco, desarrollando un método no ortodoxo para enseñar a leer y escribir a los campesinos. Fue nombrado doctor honoris causa en 27 universidades internacionales. Su práctica fue considerada subversiva por la dictadura brasilera de 1964, cuando debió exiliarse en Chile.

Fue uno de los autores cuyas ideas influenciaron en el Trabajo Social argentino con la propuesta de una mirada crítica de la educación. Su aporte desde una postura latinoamericana constituyó un avance hacia la ruptura de las posiciones conservadoras en Trabajo Social. Los aportes de Freire al Trabajo Social pueden apreciarse en las propuestas de educación popular y en la inclusión del taller como instancia didáctica en la formación de los trabajadores sociales.

En lo referente al rol y al abordaje metodológico del trabajador social, en su texto "Rol del trabajador social en el proceso de cambio", Freire señala que

"la opción que haga el trabajador social irá a determinar su rol como sus métodos y sus técnicas de acción. Es una ingenuidad pensar en un rol abstracto, en un conjunto de métodos y técnicas neutras, para una acción que se da entre hombres en una realidad que no es neutra. Esto sólo sería posible si fuera posible el absurdo de que el trabajador social no fuera hombre sometido, como los demás, a los mismos condicionamientos de la estructura social que exige de él, como de los demás, una opción frente a las contradicciones constituyentes de la estructura" (1969, p. 4).

En este sentido, afirma que el trabajador social debe estar al servicio de la liberación y no orientado hacia prácticas asistencialistas, interesándose porque los individuos desarrollen una percepción crítica de su realidad.

De esta manera, este autor manifiesta que

"el trabajador social que opta por el cambio no teme a la libertad, no prescribe, no manipula; no huye de la comunicación, por el contrario, la busca o, más que la busca, la vive. Todo su esfuerzo, de carácter humanista, se centra en el sentido de la desmitificación del mundo, de la desmitificación de la realidad. Ve en los hombres con quienes -jamás "sobre" quienes o contra quienestrabaja, personas y no "cosas"; sujetos y no objetos" (Freire, 1969, p. 6).

Fue creador de los "círculos de cultura", espacios para la alfabetización en un período de 45 días. Su plan para el año 1964 era crear 20.000 círculos de cultura, a través de los cuales se alfabetizaría en dos meses a 2 millones de personas. En tales espacios existía un coordinador de debates (en vez de profesor) y participantes (en lugar de alumnos). Las unidades de aprendizaje, a debatir, eran propuestas por la misma gente. Su método parte de palabras generadoras, que son instrumentos de transformación del sujeto y de la sociedad. Sostiene que existe una concepción ingenua y falsamente humanista del analfabetismo, que lo concibe como un mal que hay que erradicar, como enfermedad contagiosa. Una concepción crítica del analfabetismo implica la explicitación fenoménica de la estructura social en un momento histórico dado. Nadie es analfabeto por elección, sino por imposición de otros hombres.

Para Freire, la educación es educación liberadora o educación a secas, ya que o es liberadora, o no es educación. Concibe la educación como un acto de amor y de coraje, como práctica de la libertad, que busca la transformación solidaria y fraterna. Educar es praxis, o sea reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. La acción sin reflexión es activismo y es propia de sociedades alienadas que pasan del optimismo ingenuo e idealista al pesimismo y la desesperación. Freire alude a un optimismo crítico, que incluye la esperanza.

Educar no es depósito de palabras, sílabas y letras, ni manipulación y domesticación del educando, donde éste es objeto. Es liberación, convulsión del orden anacrónico y es liberadora porque anuncia una sociedad nueva. Propone el diálogo (encuentro con otros) en lugar de la educación monologal del liberalismo, desde una perspectiva humanista de la educación, que permita la integración del individuo a la realidad nacional, que promueva la pérdida del miedo a la libertad y que se base en la concienciación. Se trata de liberar la conciencia, lo que supone concienciarse y reconocerse como ser en sí y ser para sí, lo que implica ser sujeto de su historia y de la historia, comprender el dolor de las masas oprimidas y luchar contra las injusticias. Freire establece la diferencia entre concienciarse e ideologizar, proceso este último que juzga como otra forma de dominación. Esta perspectiva humanista incluye: el derecho a decir la propia palabra; ser sujeto de derecho; búsqueda de la independencia, en lugar de renuncia a la capacidad de decidir.

Una praxis de la libertad implica decir la palabra como derecho básico de todo sujeto, puesto que nadie es, si prohíbe que otros sean. La capacidad de análisis crítico puede evitar la manipulación a través de las prescripciones impuestas o suavemente ofrecidas que llevan al sujeto a la desesperanza.

Freire postula una educación liberadora, en contraposición a la educación bancaria. La educación bancaria: acentúa la contradicción entre educador y educando; es domesticación; el alumno no sabe, escucha, cumple, es sujeto pasivo y adaptado – objeto, cosa, depósito, olla, conciencia vacía-; mientras que el educador educa, habla, prescribe, elige los contenidos, siempre sabe y es sujeto del proceso. Esta perspectiva de la educación supone disciplina y el uso de instrumentos alienados y alienantes de alfabetización. La relación dominante de la educación bancaria se advierte en su

carácter narrativo, discursivo y disertador. Desde esta perspectiva, en la política educativa el educando es objeto de manipulación de los educadores, quienes responden a la estructura de dominación. Educar es, así, negación de la transformación, statu quo, regalo de los que saben.

La educación liberadora parte de la relación entre educador y educando (educador-educando con educando-educador), donde "ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador" (2002, p. 86). La educación es problematizadora, crítica y supone acción, reflexión y transformación. Freire sostiene que la conciencia del analfabeto es conciencia oprimida, por lo que es necesario liberar la conciencia, por medio de una comprensión real y concreta de uno en la naturaleza y en la sociedad. Requiere capacidad de análisis crítico, comparativo y que permita una acción transformadora. La educación para la libertad respeta la vocación ontológica del Hombre de ser SUJETO. Es integración, ajuste a la realidad para transformarla, comunión activa, y no acomodamiento pasivo como espectador oprimido.

Como sostiene Freire en Por una pedagogía de la pregunta:

"siempre nos confrontamos con una certeza ideologizada según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar. Esta sombra es tan fuerte, tan pesada, que el profesor difícilmente percibe que, al enseñar, él también aprende, primero porque enseña, es decir es el propio proceso de enseñar que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quien enseña (...) revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace (...) las inquietudes, las dudas, la curiosidad de los estudiantes, deben ser tomadas por el profesor como desafíos hacia él (...) la curiosidad del estudiante, a veces, puede conmover la certeza del profesor. Por esto es que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya" (1986, p. 51).

Freire hablará también de la "castración de la curiosidad", toda vez que el profesor da respuestas, sin que se le haya preguntado algo.

En su *Pedagogía del oprimido*, Freire postula cuatro niveles que adquiere la conciencia: mágica, ingenua, crítica y política. La conciencia mágica implica sometimiento y un mínimo de aprehensión de la causalidad, explicaciones mágicas, impermeabilidad, falta de compromiso con la existencia. En la conciencia ingenua se juzgan los hechos según el propio agrado y hay simplicidad en la interpretación de los problemas y fragilidad argumentativa; no existe diálogo sino polémica. En la conciencia crítica existe integración con la realidad y el análisis se somete a la acción crítica; mentalidad democrática. La conciencia política, finalmente, significa un proceso de conciencia de sí y para sí, pertenencia de clase y lucha por la transformación de la realidad.

Para Freire, toda relación de dominación, explotación y opresión es un acto de violencia. Sin embargo, suele llamarse violento al oprimido que se rebela

legítimamente contra el opresor: éste es el derecho que se adjudica la conciencia dominadora de definir la violencia.

En 1967 publicó su primer libro, logrando publicar más de 30 libros, entre los cuales se destacan La educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido, Por una pedagogía de la pregunta, Pedagogía de la esperanza, Cartas a quien pretende enseñar, Pedagogía de la autonomía, Pedagogía de la indignación y Pedagogía de la tolerancia.

¿Cuál es la concepción de Freire sobre la educación?

Para Freire, la educación es un acto de amor y de valor, que no teme al debate ni al análisis de la realidad y que no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa. Freire le asigna un lugar central a la palabra, pero no la palabra hueca, los discursos, la oratoria elegante como él mismo la llama, sino la palabra vinculada con la experiencia. Cita a Fromm, quien sostuvo "hay que tener en cuenta siempre el peligro de la palabra hablada, que amenaza con sustituir a la experiencia vivida".

Freire entiende el diálogo como una relación horizontal, que requiere amor, humildad, esperanza y confianza, comunicación, crítica y simpatía. Describe el antidiálogo como desamoroso, acrítico, no humilde, desesperante, arrogante, autosuficiente, no comunica; es propaganda, conquista. La función del educador es dialogar sobre situaciones concretas ya que la alfabetización se realiza desde adentro hacia afuera del sujeto.

El método de alfabetización

Freire sostiene que 15 o 18 palabras generadoras son suficientes para alfabetizar por medio de la concienciación. Llama palabras generadoras a aquellas que propician nuevas palabras por la combinación de sus sílabas y propone seleccionarlas de entre el vocabulario disponible de los alfabetizados, es decir próximas a su experiencia: favela, arado, terreno, comida, trabajo, salario, riqueza, ingenio, gobierno, bicicleta, profesión.

Las fases del método alfabetizador freireano son: 1) obtención del universo vocabular de los grupos: vocablos de mayor contenido emocional, típicos del pueblo y ligados a su experiencia. 2) Selección del universo vocabular: por su riqueza fonética y por su dificultad fonética gradual; compromiso de la palabra con la realidad socio-cultural y política. 3) Creación de situaciones existenciales típicas del grupo. 4) Elaboración de fichas para los coordinadores: sirven de apoyo y no de prescripción. 5) Preparación de fichas con la descomposición fonética de palabras generadoras.

La pedagogía del oprimido

Paulo Freire sostiene que la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos es liberarse a sí mismos y liberar a los opresores, sosteniendo que la opresión sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al ser más de los hombres. Dice Freire:

"los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión" (2002, p. 50).

La pedagogía del oprimido debe ser elaborada con él y no para él. Se trata, como dirá en otra de sus obras, de trabajar con los estudiantes, no para ellos y muchos menos sobre ellos (podríamos agregar, tampoco contra ellos, sino desde ellos). En la perspectiva freireana, el oprimido aloja al opresor en sí y sólo descubriéndolo puede construir su pedagogía liberadora. El ideal del oprimido es, por un mecanismo de adherencia al opresor, ser como él. Vive entonces una contradicción: la de liberarse, al tiempo que se identifica con el opresor; de allí el miedo a la libertad. Cita como ejemplo el de los campesinos que al llegar a capataces resultan más rudos que el propio patrón. El oprimido experimenta una dualidad: querer ser y temer ser.

La realidad opresora es un acto de prohibición de SER MÁS de los hombres, apelando al control constante que trata al otro como un objeto inanimado. Se trata de una actitud sádica, vinculada al amor a la muerte y no a la vida, proceso que Freire llama "visión necrófila del mundo". Efectos de la opresión son la docilidad y el fatalismo que conducen a la aceptación de la explotación, sin comprender su carácter histórico y social- y la auto desvalorización. Freire sostiene que inculcar en los dominados la responsabilidad de su situación forma parte del poder ideológico dominante. Por ello, la liberación es un parto doloroso, una inmersión de las conciencias y producto de la concienciación. Es desde esta perspectiva que la revolución tiene un carácter pedagógico; liberarse exige una relación dialógica, puesto que el diálogo es exigencia existencial y supone amor al mundo y a los hombres; exige humildad y fe en la vocación de ser más de los hombres. Liberarse permite el pasaje de ser para otros a ser para sí.

En el marco de este proceso pedagógico, señala Freire que los contenidos son una devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo, de aquellos elementos que éste entregó en forma inestructurada. Cita a Mao Tse Tung quien expresó "debemos enseñar a las masas con precisión lo que hemos recibido de ellas con confusión".

El proceso de liberación integra tres momentos: inmersión, emersión e inserción. La *inmersión* se caracteriza por una instancia en la que el opresor apela a la manipulación, la inculcación, la conquista y la invasión cultural. Cuando los hombres piensan críticamente y se descubren en situación, ésta deja de parecerles un callejón sin salida y la captan como la situación objetivo-problemática; se produce la *emersión*; es decir emergen. Ello les posibilita la *inserción*, como producto de la concienciación de la situación, lo que equivale a la propia conciencia histórica.

La pedagogía de la autonomía

Para Freire, la relación educativa exige competencia técnica y rigor, más actitud amorosa. Para el autor, el sujeto es un ser condicionado y no determinado, consciente

de ese condicionamiento y apto entonces para luchar por la libertad, visión desde la cual el futuro es problemático y no inexorable –manera mecanicista de comprender la historia, negación de la historia-. En esa misma línea, el mundo no ES, sino que ESTÁ SIENDO. Y el sujeto es un ser inconcluso, interminado "la conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado inscriben necesariamente al ser consciente de su inclusión en un permanente movimiento de búsqueda" (2012, p. 56).

En Por una pedagogía de la pregunta, Freire expresa su preocupación y su oposición a dos asociaciones generalmente hechas, pero no siempre explicitadas: entre procedimiento democrático y falta de rigor académico y entre rigor académico y procedimiento autoritario. Agrega que la democracia y la libertad no anulan la rigurosidad "una actitud licenciosa, que distorsiona la libertad, es lo que compromete la rigurosidad" (1986, p. 52).

Para Freire no hay docencia sin discencia; esto significa: enseñar es crear las posibilidades de producción y construcción de conocimientos; quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado, se forma y forma al ser formado; es preciso tener "curiosidad epistemológica" que es diferente a la curiosidad ingenua; el discurso teórico tiene que ser tan concreto que casi se confunda con la práctica. Los buenos gestos del profesor tienen fuerza formadora, más allá de lo que pueda imaginar el educador.

Ser progresista es para Freire ser críticamente esperanzado puesto que para él es una enorme contradicción que una persona progresista, que lucha contra la impunidad y la injusticia y rechaza el fatalismo, no esté críticamente esperanzada.

Para el autor, el aula es un desafío para un buen profesor y no una canción de cuna; en ella los alumnos se cansan, no se duermen.

La autonomía es para Freire la posibilidad de decidir, ser responsable. De esta manera se va construyendo una relación tensa entre autoridad y libertad.

Las cualidades indispensables de maestros/as progresistas

En Cartas a quien pretende enseñar, Freire parte de problematizar la falsa identificación de la maestra y la tía (en Brasil la maestra suele ser llamada tía por los/as alumnos/as), que ubica en términos de una trampa, porque impide el reconocimiento de su condición de trabajadoras/es. Postula que estudiar es desocultar y propone someter los objetos de nuestras intuiciones a un tratamiento riguroso, aunque sin despreciarlos.

Para el autor son cualidades de un educador: la humildad, el sentido común, la amorosidad (pero un saber armado, luchador, que requiere saber amar), valentía, tolerancia (aprender con lo diferente), decisión, seguridad, tensión entre la paciencia y la impaciencia, alegría y respeto.

Hemos seleccionado dos citas que recogen aspectos inherentes a la enseñanza: "es lo que hago lo que habla de mi lealtad o no hacia lo que digo" y "como educadores/as somos políticos, hacemos política". En efecto, en Por una pedagogía de la pregunta, Freire sostiene que la afirmación de que la educación es neutra es más que puras palabras, puesto que "al poner tanto énfasis en la apoliticidad de la ciencia y de la educación, su politicidad termina por ser destacada. La negación de la politicidad es percibida, finalmente, como un acto político" (1986, p. 49).

Acerca de la pregunta en el proceso pedagógico

A partir de la idea de que todo conocimiento comienza con la pregunta, Freire postula que el autoritarismo en las experiencias educativas inhibe -cuando no reprime- la capacidad para preguntar. Entiende el autor que la naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y sostiene que el educador autoritario tiene más miedo a la respuesta (que debe dar) que a la pregunta. Considera, finalmente, que la represión a la pregunta tiene la dimensión de la represión mayor, la represión al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo. "Lo que se pretende autoritariamente con el silencio impuesto en nombre del orden, es exactamente ahogar en él la capacidad de indagar" (1986, p. 55). Por eso relatará también que, junto a su esposa, interrumpían cualquier actividad para responder a una inquietud de alguno de sus cinco hijos. Para el autor no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas: "un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna" (1986, p. 56). Asimismo, alienta a estimular a los alumnos a hacer preguntas relacionadas con sus propias prácticas, para involucrar a la acción que provocó la pregunta, puesto que obrar, hablar y conocer, están juntos.

Para el autor existe una relación indudable entre asombro y pregunta, a tal punto que una persona se burocratiza cuando pierde la capacidad de asombrarse puesto que la burocratización implica la adaptación con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas. Concluye que negar el riesgo es la mejor manera que se tiene para negar la propia existencia humana.

Referencias bibliográficas

FREIRE, Paulo (1969). "Rol del trabajador social en el proceso de cambio". Revista Hoy en el Servicio Social N° 16/17. Editorial ECRO. Disponible en http://es.scribd.com/doc/37454114/Freire-Rol-Del-Trabajador-Social-en-El-Proceso-de-Cambio.

FREIRE, Paulo (1985). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores.

FREIRE, Paulo (1986). Por una pedagogía de la pregunta. Ediciones La Aurora.

FREIRE, Paulo (2002). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

FREIRE, Paulo (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores.

FREIRE, Paulo (2012). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores.

Capítulo 7

La caja de herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lo grupal¹⁴ Claudio Robles

Introducción

Este trabajo parte de la consideración –ampliada- de la idea pragmática de entender los conceptos en tanto "caja de herramientas destinadas a resolver problemas" (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 63). Comprender la teoría como caja de herramientas resulta convergente con la noción de operatividad de los conceptos en tanto transformación de la realidad, propuesta por EPR (1984). Recordemos, en tal sentido que la noción de ECRO remite a la idea de un Esquema Conceptual, Referencial y Operativo, es decir que permita intervenir en la realidad para transformarla.

También Deleuze aludió a la noción de caja de herramientas cuando dijo:

"una teoría es exactamente como una caja de herramientas... es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo. Si no hay personas para utilizarla, comenzando por el teórico mismo, que deja entonces de ser teórico, es que no vale nada o que el momento no llegó aún..." (en Foucault, 1979, p. 85).

Partimos de la comprensión epistemológica de la intervención profesional del Trabajo Social en el campo grupal e institucional enmarcada en la promoción de derechos, el desarrollo de ciudadanías emancipadas y el fortalecimiento de relaciones de cooperación, en un marco de análisis crítico de la realidad. Ello supone el desarrollo de competencias teóricas, interventivas y ético-políticas; una concepción del sujeto y del mundo como mutuamente modificantes y en relación dialéctica y una concepción teórica del aprendizaje en tanto proceso de apropiación instrumental de la realidad para transformarla.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del Trabajo Social con Grupos se inscribe, así, en el reconocimiento de la práctica pedagógica universitaria fundada en la necesidad de orientar el conocimiento a resolver problemas concretos (Didrikkson, 2008), colocando el eje de la calidad del proceso educativo en la utilidad social de los conocimientos producidos y distribuidos. Ello se basa en que las universidades tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, en tanto acción fundamental para acompañar el resto de las transformaciones (CRES, 2008).

La ciencia y el conocimiento operan en las sociedades en términos de atención y resolución de los problemas sociales, atendiendo a la utilidad y pertinencia social del conocimiento y a la apropiación social de los saberes y la necesidad de transformar la cultura endogámica de las ciencias hacia modos más abiertos a la sociedad (Estebanez, 2012).

_

¹⁴ El presente trabajo fue presentado en el VII Encuentro Nacional Académico de Cátedras de Trabajo Social con Grupos, realizado en Posadas –Misiones- los días 2 y 3 de diciembre de 2022.

Este enfoque crítico, participativo y orientado a la acción incluye las cuatro dimensiones del estilo pedagógico: el saber, el saber hacer, el saber comunicar y saber ser. Ello supone pensar la pedagogía como intervención para la transformación, abandonando la erudición (Rivas Díaz, 2005). Se trata de proponer una didáctica no parametral, problematizadora e integradora, que privilegie la pedagogía de la potencia y del sujeto erguido, el deseo de saber; que humanice la enseñanza (Quintar, 2006) y combata la inercia, el estereotipo y la flojera mental (Zemelman, en Rivas Díaz, 2005) a través de la resistencia a ser fabricado y fabricar a otros (Mistrorigo, 2020).

Para ello, proponemos adentrarnos en un proceso de descolonización de la subjetividad, que partiendo de sujetos/as concretos/as y desde una perspectiva situacional, recupere el "estar siendo" y busque placenteramente lo no sabido, reconectando lo emocional con lo cognitivo (Quintar, 2006), desde una perspectiva pluriversa del saber (Palermo, 2010).

El propósito de esta propuesta es lograr que los saberes que son objeto de transposición didáctica –pasaje de los saberes expertos/de referencia/altamente técnicos, a saberes a enseñar y saberes enseñados, a los saberes asimilados (Gómez Mendoza, 2005)- guarden una relativa coherencia.

Por todo ello y a efectos de evitar una pedagogía de la respuesta, que según Freire (1986) es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad, se promueve el desarrollo de la clase desde la co-construcción junto a los/as estudiantes y desde sus propios saberes.

En la asignatura a mi cargo, "Trabajo Social, Procesos Grupales e Institucionales" nos proponemos analizar las vinculaciones entre lo comunitario, lo institucional, lo grupal y lo personal, en tanto campo de producción de subjetividades, ofreciendo elementos teórico-metodológicos-instrumentales para el desarrollo de la intervención profesional en los espacios grupales e institucionales. Se trata de una asignatura inscripta en el trayecto de formación específica, subtrayecto de fundamentos teóricos, metodológicos y operativos.

Propuesta didáctica de la asignatura

Una didáctica es una estrategia centrada en la resolución y remoción del obstáculo para el aprendizaje; está destinada no sólo a comunicar conocimientos (información), sino desarrollar aptitudes (habilidades) y modificar actitudes frente al cambio (formación), que permitan adaptarse activamente a situaciones nuevas.

La asignatura se orienta a partir de la concepción del aprendizaje como un proceso de apropiación instrumental de la realidad para transformarla. Se trata de pensar al sujeto como emergente, en tanto socialmente determinado y a la vez productor, protagonista.

Orientamos nuestra propuesta pedagógica a la comprensión de los fenómenos grupales en el contexto de las organizaciones y al aprendizaje de los roles de coordinador/a y observador/a en las diferentes modalidades asociativas de los/as actores sociales. Ello, en el marco de un proceso de integración teórico-práctica que incluya la participación activa de las/os estudiantes.

Los objetivos de la asignatura se orientan a reconocer la intervención grupal en el marco del proceso metodológico y a partir de sus fundamentos teóricos y epistemológicos, partiendo, como lo venimos señalando, del principio sobre la inexistencia de una intervención ateleológica (Cazzaniga, 2009). Aspiramos a que las/os estudiantes adquieran conocimientos que posibiliten comprender la dialéctica sujeto-grupo-institución-comunidad desde una perspectiva crítica que evite la naturalización de los procesos sociales. Para ello nos proponemos desarrollar la capacidad de conceptualizar teóricamente los procesos grupales en el marco de las organizaciones ejecutoras de políticas sociales, a los fines de formular evaluaciones diagnósticas desde una perspectiva dialéctica, que faciliten a los grupos con los que se habrá de intervenir niveles superiores de organización.

Nuestra propuesta exige brindar un espacio para el aprendizaje de la dinámica grupal desde la implicación, acompañando el proceso grupal del/la estudiante en vistas a su crecimiento personal y profesional, fomentando la capacidad creadora del estudiante a partir del diseño y ejecución de proyectos de intervención con grupos.

Para ello, entendemos menester instrumentarse en el uso de técnicas apropiadas para los diferentes tipos de grupos en los que se intervendrá profesionalmente desde la especificidad del Trabajo Social. Apuntamos a un entrenamiento planificado en las habilidades propias de los roles de coordinador/a y observador/a de grupos, propiciando la articulación de los insumos teóricos aprendidos, a través de una práctica grupal progresiva y sistematizada.

La asignatura de despliega en dos espacios: teórico y práctico. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la intervención con grupos requiere ofrecer la presencia de un equipo docente que sirva como modelo identificatorio para los/as estudiantes y para su futuro desempeño profesional. Como sostiene Alicia Fernández (2000) resulta prioritaria la persona del enseñante con todas sus características singulares, además de sus cualidades pedagógicas "ya que más importante que el contenido enseñado es cierto molde relacional que se va imprimiendo en la subjetividad del aprendiente" (2000, p. 35). Desde esta hipótesis y según la autora, aquello que necesita un aprendiente es un enseñante que lo invista de su posibilidad de ser aprendiente y le otorgue el lugar de sujeto pensante. Concluye esta autora que la modalidad del enseñante permanecerá a lo largo de la vida de sus alumnos en cuanto al autorreconocimiento como seres pensantes y autores de su historia.

Comprender las prácticas grupales en el marco de la intervención profesional impone la urgencia de cuestionar críticamente el uso instrumental del trabajo con grupos, cuando se lo reduce a la aplicación de técnicas, desatendiendo, como hemos señalado, la intencionalidad, los fundamentos, los/as sujetos y el tiempo/espacio en que se realiza la intervención profesional (Cazzaniga, 2009).

El grupo se erige como ámbito y a la vez como instrumento del aprendizaje, puesto que es el marco específico donde se desarrolla la interacción con otros protagonistas del proceso de aprender. Se despliega de este modo un interjuego de subjetividades, mediatizado por procesos de asunción y adjudicación de roles, a través de los cuales los/as sujetos de la acción grupal ponen de manifiesto su verticalidad. El entramado grupal conforma una red amplia y compleja de identificaciones, desarrollándose un proceso de historicidad que configura la horizontalidad del grupo. Así, verticalidad y horizontalidad, conforman aspectos inherentes al proceso grupal. La especificidad de la intervención docente se orienta a hallar el punto en que verticalidad y horizontalidad se entrecruzan, haciendo comprensible el comportamiento individual y el discurso grupal a la luz de aquella unidad. Esto significa que lo individual aportado por la singularidad de cada integrante del grupo adquiere pertinencia en tanto resulte congruente con el proyecto grupal, evitando de este modo todo posible deslizamiento hacia otras formas de intervención grupal, que no resultan las propias del Trabajo Social.

En tanto, aquello que se prioriza es la tarea del grupo, esto es, el conjunto de actividades planificadas, explícita o implícitamente, por el grupo para el logro de sus objetivos, a partir de sus necesidades. De este modo, necesidades, objetivos y tarea constituirán principios que organizarán de manera dinámica el proceso grupal, al tiempo que delimitarán las posibilidades de realización del grupo.

El grupo constituye el recurso por excelencia que permite realizar una articulación entre los saberes aportados por las/os estudiantes (y que proceden de sus experiencias vitales incluida su formación académica) y aquellos transmitidos por el equipo docente, propios de su marco teórico y su experiencia profesional. Este proceso adquiere características de unidad complementaria, toda vez que ambos componentes conforman elementos necesarios para que dicho proceso reúna condiciones de eficacia. Se requiere de un/a estudiante que asuma activamente su protagonismo grupal, aportando sus propios saberes y responsabilizándose de su proceso de aprendizaje, en un espacio de intercambio, en el que la heterogeneidad contribuya a promover espacios de diversidad y unidad a partir de la diferencia.

El espacio de trabajos prácticos se orienta en la idea freireana de avanzar hacia un pensamiento epistémico que supere el pensar teórico y desarrolle curiosidad epistemológica (en Duhalde, 2008). La/el docente de prácticos constituye en esta asignatura una pieza central en el trabajo pedagógico, ya que oficia de coordinador/a grupal, contribuyendo a detectar los obstáculos que se interponen en el aprendizaje, resolviendo situaciones dilemáticas, señalando dificultades en el abordaje del objeto de conocimiento (la información teórica) y analizando las situaciones emergentes que se producen en el espacio grupal. Es esta/e docente quien coordina la actividad a la que se integran los/as estudiantes como miembros de un grupo de aprendizaje. Estas reuniones conforman para las/os estudiantes experiencias vivenciales acerca de la propuesta metodológica de la materia, que les servirán al momento de ejercer la

coordinación y/u observación de reuniones grupales. Cuando el equipo docente integra una pareja pedagógica conforma una unidad, integrada por un/a coordinador/a y un/a observador/a parlante, que habitualmente alternan en sus roles. Cada comisión de trabajos prácticos se compone de un número que, si bien es variable, no debería superar, convenientemente, los 25 estudiantes aproximadamente.

Algunas reuniones grupales podrán ser destinadas a la práctica del rol coordinador y observador, a partir de encuentros grupales referidos a distintas temáticas vinculadas a un mismo tema generador: el Trabajo Social y las problemáticas en las que intervienen las/os trabajadoras/es sociales. Aquello que se pretende, es que no sólo se realice una práctica de la coordinación y observación grupal, sino que éstas se inscriban en el marco de la intervención profesional, integrando de este modo los objetivos pedagógicos de la materia a los objetivos generales de la formación de grado.

Las estrategias didácticas que se proponen utilizar para facilitar el proceso de aprendizaje de las/os estudiantes incluye: recuperación de saberes y experiencias de los estudiantes vinculados al tema; exposiciones teóricas; trabajo en pequeños grupos; análisis y discusión en plenario; trabajos prácticos individuales y grupales; corrección colectiva de los productos; resolución de guías de lectura (las guías de lectura no tienen carácter obligatorio); trabajos prácticos domiciliarios.

La producción escrita de los estudiantes, en tanto, debe tender al desarrollo de las habilidades para el registro y la expresión de ideas. La expresión oral, por su parte, estimulará una de las principales herramientas utilizadas en el desempeño profesional, como es la comunicación verbal.

El/la docente de trabajos prácticos, en tanto, debe necesariamente estimular la participación, promoviendo la comunicación y la producción de conocimientos, en una relación de horizontalidad y sin olvidar que es el responsable principal del grupo.

Si bien durante muchos años sostuvimos la conformación de parejas pedagógicas para el espacio de trabajos prácticos, la mayor inscripción obligó a reformular este aspecto y pasar a una coordinación unipersonal para dar respuesta material a los derechos de las/os estudiantes de elegir la cátedra en la que quieren cursar, ofreciendo una mayor oferta horaria de clases teóricas y prácticas.

Es en el espacio de Prácticos donde se abordan las técnicas grupales (presentación, división de grupos, análisis, evaluación, animación, comunicación, construcción, sensibilización, organización y planificación, juegos pautados.) y su estudio parte de la vivencia, para luego poder conceptualizar sobre ellas. Comprendemos las técnicas en tanto instrumentos que se seleccionan en base a matriz de intervención profesional (Cazzaniga, 2009).

Entre las técnicas más utilizadas podemos mencionar: torbellino de ideas, papelógrafo, rompecabezas conceptual, crucigramas conceptuales, técnicas audiovisuales, dramatizaciones, collage grupal, mapas conceptuales.

Algunos contenidos que integran la "caja de herramientas"

Pretendemos inscribir la intervención con grupos como estrategia metodológica del Trabajo Social y por ello entendemos necesario abordar, inicialmente, aspectos conceptuales referidos a la relación entre Trabajo Social, Estado y políticas públicas y organizaciones institucionales: el espacio institucional y la intervención social; las distintas modalidades de organizaciones institucionales: organizaciones pluralistas y unitarias. Los grupos en las organizaciones: grupo objeto y grupo sujeto. El espacio de la organización como analizador. La racionalidad subyacente de las instituciones. Poder y autoridad en la práctica institucional. Instituciones totales. Interdisciplina, multidisciplina y transdisciplina. Condiciones de trabajo y desgaste profesional.

La segunda unidad está destinada a abordar las principales influencias teóricas para comprender el campo grupal: el desarrollo histórico de la intervención grupal en Trabajo Social. Los desarrollos conceptuales de Gisela Konopka. Los aportes de Paulo Freire al Trabajo Social. Los principios de la perspectiva sistémica. Los procesos de comunicación en los grupos y los axiomas de la comunicación humana. La comunicación clara y confusa; tipos de comunicación confusa y según su dirección. EPR y los desarrollos de la Psicología Social: relaciones entre verticalidad y horizontalidad. Concepción de sujeto y concepción de salud. La noción de emergente y portavoz. La noción de aprendizaje como proceso activo y cooperativo. Los miedos básicos en el aprendizaje. El grupo como ámbito y estrategia de intervención profesional. La noción de obstáculo epistemológico y obstáculo epistemofílico en el aprendizaje. Noción de matriz de aprendizaje. Relación entre enseñante y aprendiente. El concepto de "enseñaje".

La unidad 3 trata acerca del grupo y el análisis de los procesos grupales. Conceptos de serie y grupo. Los principios organizadores internos grupales. Contradicciones universales de los grupos. La dialéctica mundo interno-mundo externo. Los procesos de asunción y adjudicación de roles. El esquema del cono invertido como instrumento de análisis del grupo y como recurso de evaluación de los procesos grupales. Roles grupales; su evaluación. Etapas de la reunión grupal: apertura, desarrollo y cierre. Pretarea, tarea y proyecto. Tipos de pre-tarea y su significación grupal.

El equipo de coordinación es desarrollado en la unidad 4: concepto de encuadre: sus constantes. Rol observador y rol coordinador: pre-requisitos básicos. Funciones. Estilos de Coordinación. Intervenciones del coordinador. Tipos de observación. Las habilidades en el rol coordinador: continencia, distancia óptima, estructura de demora, atención flotante, construcción de hipótesis. Análisis de los aspectos transferenciales y contratransferenciales en el ejercicio de los roles de coordinador y observador. La importancia de la supervisión de la intervención profesional con grupos e instituciones.

La unidad 5 está destinada a tratar el grupo en otras modalidades asociativas de personas: grupos de reflexión; grupos de ayuda mutua; redes grupales; grupos virtuales; grupos focales; el taller. Aquello que pretendemos mostrar es que la

intervención grupal no se limita al pequeño grupo o al grupo operativo, así como señalar los riesgos de traspolación mecánica de la modalidad tradicional de rol coordinador/a y observador/a del grupo operativo-.¹5

La unidad 6 trata sobre las técnicas participativas en Trabajo Social, las condiciones para su utilización; sus usos y abusos. La unidad 7, finalmente, desarrolla el registro de la intervención grupal: la crónica grupal; descripción e interpretación; la unidad de trabajo: del existente a su interpretación grupal; la noción de emergente.

Modalidad de evaluación

Las evaluaciones han de pensarse en tanto instancias que posibiliten la articulación teórico-práctica. En este sentido, la primera evaluación, de carácter áulica, individual y escrita, tiende a efectuar conceptualizaciones referidas al marco teórico. En tal sentido, se espera que el/la estudiante pueda describir los aportes conceptuales referidos a tres contenidos del programa (la totalidad de contenidos desarrollados hasta la fecha de la evaluación –unidades 1 y 2 y primera parte de la unidad 3- se distribuyen en cuatro temas, lo que conforma un total de 12 contenidos generales). El tiempo para su realización es de dos horas. Ante cada pregunta, el/la estudiante podrá desarrollar lo que ha aprendido respecto al contenido que se le requiere (lo que técnicamente se denomina "ítem de producción –ensayo-").

Los criterios de corrección se orientan a la pertinencia conceptual; el uso de categorías teóricas apropiadas; selección y profundización de textos de la bibliografía obligatoria. Los objetivos pedagógicos de cada asignatura, así como las guías de lectura orientarán a cada estudiante para conocer qué se espera en las instancias de evaluación.

La segunda evaluación se trata de un trabajo integrador -la totalidad de los contenidos del programa- de carácter grupal, escrito y domiciliario. Tiene la finalidad de aplicar los conceptos teóricos a una situación específica en el campo grupal-institucional. Para su realización se brindan las orientaciones escritas necesarias que incluyen los aspectos a ser evaluados: cumplimiento de las consignas generales; entrega en tiempo y forma; presentación cuidadosa y que responde a las orientaciones brindadas; cantidad y pertinencia de las temáticas abordadas; fundamentación conceptual de los análisis realizados; adecuada articulación teórico-práctica.

¹⁵ La función de quien coordina los talleres estará orientada a focalizarse en los temas a ser abordados en cada taller; recoger los emergentes; promover la comunicación y la participación activa de los/as integrantes del grupo; señalar situaciones problemáticas para promover formas posibles de abordarlas y resolverlas; abrir el debate para la emergencia de otras perspectivas; realizar señalamientos; realizar lecturas implícitas sin interpretaciones individuales; centrar la mirada en el aquí ahora; estimular prudentemente las fortalezas y capacidades de los/as miembros del grupo; evitar intervenciones que produzcan una intensa movilización; promover el respeto a las diferencias, evitando posiciones dilemáticas e irreductibles.

Son diversas las propuestas para esta segunda evaluación parcial, entre otras: análisis de una película, coordinación de un grupo; planificación de un ciclo de talleres; análisis de una crónica grupal.

El proceso evaluativo incluirá, además, trabajos individuales que le permitan a cada estudiante regular su proceso de aprendizaje, detectando fortalezas y dificultades. Para ello se recurre a instrumentos que apelen a la identificación rápida de conceptos (respuesta múltiple; verdadero o falso; sí o no; respuestas breves; emparejamiento, entre otros posibles). Estas evaluaciones (que no llevan calificación), en tanto, permiten realizar ajustes en el proceso de enseñanza, reforzando aquellos contenidos cuya comprensión resulte más dificultosa.

Por último, se espera realizar una evaluación del proceso grupal y del proceso individual de cada integrante, que incluye: autoevaluación, evaluación de las/os estudiantes y evaluación del equipo coordinador de la instancia de prácticos. Esta evaluación, de carácter dinámica y procesual, no resulta menos importante que la evaluación de contenidos, a la que se integra y complementa. A su vez, las/os estudiantes realizan una evaluación de la asignatura y del equipo docente en términos de contenidos; aspectos metodológicos y técnicos; logros y obstáculos del equipo docente; propuestas y sugerencias. También existe otra evaluación, que es la realizada acerca del desempeño de cada estudiante en su rol de coordinador/a y/u observador/a. Tal evaluación es conceptual, en el intento de facilitar la tarea de coordinación de los grupos a cargo de las/os estudiantes, evitando la presión que puede ejercer la calificación docente y promoviendo una mayor disposición al aprendizaje, y tolerancia y aceptación del error como parte de este proceso.

Reflexiones sobre la virtualidad de los procesos de aprendizaje

La propuesta didáctica de la asignatura está fundamentada en la presencialidad, puesto que exige la activa participación de los/as estudiantes. Su formato no es traspolable a la virtualidad, evitando así la adaptación irreflexiva de la asignatura y sus contenidos (Molina, 2020). No obstante, es preciso brindar un espacio para enseñar, acompañar y contener (Baier, 2020) ante la contingencia, intentando un mejor uso y aprovechamiento de los recursos digitales (Molina, 2020; Terán, 2020).

La virtualidad habilitó un proceso que hemos llamado "desterritorialización del campo grupal" (Robles y Sato, 2020). Desde el inicio de la pandemia hemos sostenido la virtualidad a través de clases sincrónicas de frecuencia semanal. Se sumaron, además, algunas clases asincrónicas, grabadas y subidas al aula virtual. Se incorporaron powerpoints como material complementario (en el campus están disponibles 13 powers de contenidos de todas las unidades del programa), en tanto que no fue necesario incorporar guías de lectura del material de lectura obligatoria, puesto que ya estaban incluidos en el aula virtual antes de la pandemia. También incorporamos videos sobre experiencias profesionales de TSG.

La evaluación realizada luego de cuatro cuatrimestres virtuales nos permitió advertir la fatiga docente por la enseñanza por medios digitales. La multiplicidad de

argumentos ofrecidos por las/os estudiantes para explicar el no encendido de las cámaras no aplicó a las/os docentes, produciéndose una relación desigual en la que se espera el máximo de respuesta de las/os docentes, quienes se ven impedidas/os de responder al apagado de las cámaras. Va de suyo que no hago alusión a las brechas digitales que dificultan un adecuado acceso a la virtualidad, sino a una generalizada actitud de "apagarse visualmente" ante la clase, con los consecuentes efectos que ello tiene en la calidad de los intercambios comunicacionales.

Conclusiones

Me pareció interesante pensar un cierre a esta presentación con la palabra de las/os estudiantes, quienes evalúan de manera anónima la cursada, al finalizar cada cuatrimestre. La participación en la consulta suele promediar el 75%. Las clases teóricas y prácticas tienen una aprobación superior al 85%, destacándose la claridad, la calidez, el respeto, la predisposición, la amabilidad, el dinamismo, la responsabilidad, el acompañamiento, entre muchas otras cualidades. La bibliografía tiene una aprobación mayor del 90%.

La calificación asignada a la cátedra en los últimos cinco cuatrimestres arroja un promedio de 8 puntos, guarismo que evaluamos como muy satisfactorio, en particular por el nivel de exigencia de nuestra población estudiantil.

También resultan muy satisfactorios los resultados de los aprendizajes. Cada cuatrimestre alcanza la promoción aproximadamente el 80% de quienes completaron la cursada. Un dato que resulta relevante destacar es que muchas/os estudiantes no logran niveles satisfactorios de rendimiento académico en el primer parcial, objetivo que sí alcanzan en la instancia de recuperatorio, al finalizar la cursada. Ello confirma, por un lado, que el aprendizaje es un proceso que contiene instancias de regresión y progresión y, por otro, que una didáctica "acumulativa" propicia buenos resultados en los aprendizajes.

Muchos comentarios reiteran opiniones sobre el gusto y disfrute por la materia y el agradecimiento a las/os docentes, a la posibilidad de evaluar la materia, el compromiso de la cátedra con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el acompañamiento, la posibilidad de apropiarse de los contenidos, la organización de la cátedra, la claridad conceptual, la utilidad de los contenidos y la posibilidad de llevar a otras materias y al espacio de taller lo aprendido.

En tanto, apuntamos a propiciar espacios de producción en docencia a partir de nuestras actividades pedagógicas, lo que ha permitido que el programa de la asignatura contenga un total de 16 textos elaborados por las/os miembros de la cátedra, aportes que constituyen un relevante material de nuestra caja de herramientas.

Referencias bibliográficas

- BAIER, José. (2020). Material de Cátedra: "Plataformas educativas digitales: estructuras, recursos y actividades de uso común". FEDUBA-CLACSO.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores.
- CAZZANIGA, Susana. (2009). "Intervención en Trabajo Social". Ficha de cátedra. Fac. de Trabajo Social Universidad de Entre Ríos. Mimeo.
- CRES 2008. Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO: Cartagena, 2008.
- DIDRIKKSON, Axel. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: GAZZOLA, A. L. y DIDRIKSSON A. (Ed.). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. IESALC/UNESCO.
- DUHALDE, Miguel. (2008). Pedagogía crítica y formación. En: GODOTTI, Moacir; GÓMEZ, Margarita y MAFRA, Jason y FERNANDES de ALENCAR, Anderson. (compiladores). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO.
- ESTÉBANEZ, Ma. Elina. (2012). Producción de conocimiento y necesidades sociales. Aportes de la Universidad al fortalecimiento de las políticas públicas. I Jornadas Interdisciplinarias PIUBAMAS.
- FERNÁNDEZ, Alicia. (2000). Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Nueva Visión.
- FOUCAULT, Michel. (1979). Los intelectuales y el poder. Entrevista a Michel Foucault por Gilles Deleuze. En FOUCAULT, M. Microfísica del poder. Editorial La Piqueta.
- FREIRE, Paulo y FAÚNDEZ, Antonio. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Ediciones La Aurora.
- GÓMEZ MENDOZA, Miguel (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 2005, pp. 83-115.
- MISTRORIGO, Verónica. (2020). Un acercamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje. PADOC.
- MOLINA, Pablo. (2020). La virtualización en la docencia universitaria: desafíos y continuidades. En LEVY, E. y SOTELO, B. (coord.) Pensar la educación en tiempos de distanciamiento. Reflexiones de docentes, graduadxs e investigadorxs. FEDUBA.
- PALERMO, Zulma. (2010). La universidad latinoamericana ante la encrucijada decolonial. Revista de Estudios Críticos Otros Logos. Año 1, N° 1. Universidad Nacional del Comahue.
- QUINTAR, Estela. (2006). La enseñanza como puente a la vida. IPECAL.
- RIVAS DÍAZ, Jorge. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. México.

- ROBLES, Claudio. (2020). "Los talleres en la práctica del trabajo social con grupos". Ficha de cátedra. Carrera Trabajo Social, UBA.
- ROBLES, Claudio y SATO, Ana. (2020). Desterritorializar el campo grupal: la potencia de los grupos a distancia. En Revista Debate Público. Año 10 Nº 20. Noviembre de 2020. 95-105. Carrera de Trabajo Social, Fac. de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/revista-debate-publico-no-20/
- TERÁN, Fabián. (2020). Asegurar el derecho a la educación de todxs. En LEVY, E. y SOTELO, B. (coord.) Pensar la educación en tiempos de distanciamiento. Reflexiones de docentes, graduadxs e investigadorxs. FEDUBA.

Capítulo 8

Organizaciones institucionales y Trabajo Social con Grupos

Claudio Robles y Ana Sato

El propósito de este texto es reunir los aportes de algunos autores acerca de las organizaciones institucionales y el Trabajo Social. Para ello realizaremos una síntesis de los aportes de Leonardo Schvarstein, Aldo Schlemenson, Fernando Ulloa y Vicente de Paula Faleiros, incorporando algunos ejemplos que tornen operativos los conceptos.

Nuestra intervención con grupos opera, generalmente, en el marco de organizaciones institucionales, que constituyen el contexto social de la acción de esos grupos; de allí la importancia de realizar algunas caracterizaciones conceptuales sobre éstas. Nos interesa destacar que nuestra pretensión no es realizar un análisis institucional ya que dicho propósito excede la intencionalidad de este texto y constituye, además, una especificidad que exige una profunda formación de posgrado. Pero va de suyo que nuestras intervenciones grupales no ocurren en el vacío, sino que se insertan dentro de organizaciones institucionales y conocer algunos aspectos centrales de éstas configura una necesidad insoslayable.

Instituciones y organizaciones

Una primera aclaración es distinguir instituciones de organizaciones, categorías que suelen utilizarse de modo indistinto cuando no lo son. Señala el Diccionario de Trabajo Social que el término institución tiene un doble alcance, en tanto designa

"... un conjunto de normas, roles y pautas de comportamientos ya instituidas. Aceptadas por una determinada sociedad o parte de ella, las instituciones tienen por finalidad regular las actividades de los individuos para asegurar la satisfacción alguna carácter de necesidad básica de colectivo. fundamentalmente en todo lo concerniente a las costumbres o formas de proceder en las relaciones sociales. Cada individuo está presionado, en mayor o en menor medida, a cumplir con las pautas institucionalizadas (...) Para algunos autores, la palabra institución tendría que reservarse a las formas y condiciones institucionalizadas de proceder en las actividades colectivas, y no a las asociaciones" (p. 164).

Son ejemplos de instituciones: la salud, la educación, la religión, la justicia. Una organización, en cambio, es la materialización de la institución, la forma concreta en que aquella institución se expresa. Son ejemplos de organizaciones: el Hospital Santojanni, la Escuela Técnica N° 14, la parroquia San Roque, el Juzgado de Familia 3.

La organización ha sido definida por Schlemenson, como

"un sistema socio-técnico interpersonal deliberadamente creado para la realización de fines específicos configurados alrededor de un proyecto concreto, tendiente a satisfacer necesidades manifiestas y latentes de sus miembros y de una audiencia externa. Mantiene su cohesión y eficacia mediante un sistema de autoridad basado en la diferenciación de responsabilidades y en la capacidad, igualmente diferencia, de sus miembros. En su seno se despliega un conflicto social originado en la existencia de grupos significativos de poder en interacción dinámica que pugnan por realizar sus intereses sectoriales. Finalmente, la organización se halla inserta en un medio o contexto externo con el cual guarda una relación interdependiente significativa, contexto poblado por entidades diversas con las que interactúa, colabora y/o compite" (1990, p. 177).

A partir de dicha definición, Schlemenson propone siete dimensiones de análisis de las organizaciones: el proyecto; la tarea y la tecnología; la estructura organizativa; las relaciones interpersonales; los recursos humanos; los grupos internos de poder y el contexto.

Según Schvarstein (1995) el acontecer de los grupos está sometido a la sobredeterminación organizacional, en mayor o menor grado y ello depende de los siguientes factores:

- a) la relación de su tarea con la tecnología central de la organización (en un laboratorio de especialidades medicinales, no es lo mismo considerar al grupo de investigadores de nuevas drogas que al grupo administrativo).
- b) su ubicación en la estructura jerárquica.
- c) La estratificación jerárquica que presente el propio grupo, la calidad y cantidad de niveles jerárquicos en él representados, considerando que, en general, cuanto mayor sea la estratificación jerárquica, mayor será la incidencia de la organización sobre el grupo.
- d) El carácter formal o informal del grupo en relación con la estructura organizacional y con la naturaleza de su tarea (un grupo de empleados que se reúnen semanalmente para jugar un partido de fútbol presentará escasa o nula influencia de la organización).
- e) la situación que determina la reunión del grupo (no es lo mismo un grupo de operarios que se reúne diariamente para almorzar, que el mismo grupo convocado a una serie de reuniones para capacitarse en la aplicación de una nueva tecnología).
- f) la historia del grupo en la organización (un grupo de vendedores que se ha destacado tal vez pueda darse mayor autonomía en la toma de decisiones).
- g) Las características individuales de sus miembros (puede haber grupos más o menos contestatarios, según la personalidad de cada uno de sus miembros, de sus historias organizacionales y de la naturaleza de los liderazgos informales que se establezcan).

Grupos-objeto y grupos-sujeto en la organización

Esta caracterización dependerá del atravesamiento de la organización sobre el grupo. Se trata de categorías analíticas que no se presentan de manera absoluta sino situacional, dependiendo de las circunstancias de tiempo y espacio y según el carácter dialéctico de los procesos grupales.

El grupo-objeto se aproxima a la noción de serie, su unidad le es exterior, está sobredeterminado por la dimensión vertical de la organización, es un mero efector de sus finalidades, reproductor del orden establecido, es la materialización de lo instituido. Muestran un apego a lo normativo y una disociación de lo afectivo, con actitudes personales de retracción. A este tipo de grupos se los instruye y mantienen con la coordinación una relación uno a uno. Un grupo-objeto suma.

El grupo-sujeto muestra mayor compromiso personal con la tarea y con los demás miembros; se caracterizan por su capacidad instituyente, la posibilidad de modificar y ser modificado por la organización a la que pertenece. La relación de estos grupos es uno con todos y todos entre sí. Un grupo-sujeto multiplica.

El par dialéctico necesidad-satisfacción es concurrente con la dialéctica de lo instituido y lo instituyente. El sujeto podrá exhibir su propia dialéctica producido-productor, lo que enriquecerá su capacidad de aprendizaje y de adaptación activa a la realidad.

Los pares contradictorios quedan entonces resumidos en:

SERIE	GRUPO
ОВЈЕТО	SUJETO
INSTITUIDO	INSTITUYENTE
SUJETO PRODUCIDO	SUJETO PRODUCTOR
ADAPTACION PASIVA	ADAPTACION ACTIVA

Según Schvarstein, la relación grupo-organización presentará dos tendencias, según sean las características de sus integrantes, de la organización y de la situación por la que atraviesan:

a) Tendencia a la autonomía. Modalidad autoafirmativa, se erige como emisor en relación con los procesos de comunicación. El grupo tenderá a constituirse como sujeto enunciador de un discurso y no como su enunciatario; se autoconstruirá más de lo que podría ser construido.

b) Tendencia a la integración. El grupo considera su quehacer a la luz de la pertenencia a la organización. Tal circunstancia se da no sólo por determinaciones externas, sino fundamentalmente por su propia convicción. El grupo se ubica principalmente como receptor en los procesos de comunicación.

Dos paradigmas de las organizaciones

Schvarstein reconoce la existencia de dos paradigmas alternativos subyacentes en la psicología social de las organizaciones:

- a) Paradigma de la verticalidad. Establece la causalidad del todo hacia las partes. La organización restringe el quehacer y la conducta de los grupos que la componen. Se destacan las normas impuestas por la organización; reina un orden jerárquicamente instituido. Podemos agregar que en este paradigma el conflicto es evitado y que la noción de unidad –en tanto se expulsa la diferencia- está asociada a la uniformidad.
- b) Paradigma de la horizontalidad. Establece la causalidad de las partes hacia el todo. La organización se considera como un conjunto de grupos y el orden establecido surge como un proceso de intercambio y negociación. Agreguemos que el lugar del conflicto en este paradigma es la posibilidad de alojar las diferencias, la crisis y, por lo tanto, la posibilidad de transformación.

Podríamos agregar siguiendo a Weber (en Schlemenson, 1990) que el paradigma de la verticalidad se rige por el poder, mientras que el paradigma de la horizontalidad se rige por la autoridad. Para Weber, poder es la probabilidad de un actor de realizar en una relación su propia voluntad, a pesar de la resistencia. Autoridad es poder legitimado, consentido por aquellos que lo acatan, independientemente de los motivos en que se sustente dicho acatamiento. Existen organizaciones en las que las autoridades recuerdan de manera frecuente que son ellos/as quienes imparten las órdenes y otras en las que se acuerda de manera más negociada el cumplimiento de las normas.

La identidad de las organizaciones

Otro aspecto a considerar en el estudio de las organizaciones es su identidad, aquello que las caracteriza. Schvarstein dirá que las organizaciones tienen una identidad esquema (que se les impone por el tipo de organización de que se trata; por ejemplo, todas las organizaciones educativas enseñan) y una identidad construcción (que se elige, en ocasiones para distinguirse e incluso competir con otras organizaciones de su especie; por ejemplo, ser una escuela trilingüe, o inclusiva o solidaria).

Los conflictos y su racionalidad subyacente

Todo conflicto tiene una razón de ser y desentrañarla es esencial para su comprensión y resolución. Reconocer la racionalidad dominante en la organización y la jerarquía de valores que la sostienen es un requisito indispensable para ubicar los conflictos que puedan presentarse en los grupos. Por ejemplo, en una empresa

industrial podrá prevalecer una racionalidad tecnológica apoyada en valores económicos como resultado de su actividad. En cambio, en un partido político dominará una racionalidad política, que tenderá al establecimiento de un orden negociado en consideración de valores ideológicos subyacentes.

- a) Racionalidad política: lucha por el poder; deseo de reconocimiento.
- b) Racionalidad afectiva: capacidad para la integración de los afectos.
- c) Racionalidad técnica: los modos tecnológicos de producción son prioritarios en la determinación de las relaciones entre los participantes.
- d) Racionalidad económica: se privilegia aquello que sustenta las condiciones materiales de existencia.
- e) Racionalidad ideológica: predomina la concepción del mundo y del lugar que la organización y una/o misma/o ocupan en él como razón de ser.
- f) Racionalidad estructural: predominio de los principios organizativos necesarios para el logro de una acción eficaz.

Ninguna de estas racionalidades se presenta en estado puro; sin embargo, es útil identificar la racionalidad que prevalece. De lo contrario, pueden esterilizarse los esfuerzos, como sería el caso de proponer una modificación de estructura (racionalidad estructural) cuando lo que debería abordarse es el modo como se compite por recursos escasos en la organización (racionalidad política y económica).

Para Schvarstein importa, además, prestar atención al concepto de situación, lo que implica el reconocimiento de los factores temporales y espaciales que inciden en los aspectos sincrónicos y diacrónicos de la organización. Mientras lo sincrónico alude al aquí y ahora, lo diacrónico hace alusión al análisis de un conflicto a la luz del tiempo.

En este punto es interesante sumar los aportes del psicoanalista Fernando Ulloa, quien postuló que toda organización institucional se estructura sobre la base de tres distribuciones: espacial, temporal y de responsabilidades (roles y funciones), esto le otorga cierta regularidad para su funcionamiento. Esta distribución va a dar cuenta de elementos diferentes y articulados entre sí, provocando movimientos al interior de las mismas. En estos movimientos podemos observar ciertos indicadores que dan cuenta de la dinámica organizacional y no perder de vista aquellos movimientos que denotan ciertas perturbaciones en la dinámica.

Ulloa describe cuatro movimientos:

- 1. El interjuego de dos tendencias contrapuestas: integración y dispersión (organización-desorganización) que van a estar presentes a lo largo de toda la historia de la organización.
- 2. La circulación que se da entre la organización y el contexto social donde está incluida "se toma aquí como indicador de la alteración del intercambio o movimiento

entre la organización y la comunidad, la efectividad o logro real en relación con los objetivos explícitos y posibles de la organización" (1969, p. 17).

- 3. En este punto, Ulloa se propone analizar dentro de la dinámica organizacional "todo lo atinente a los distintos niveles, sistemas y modalidades de comunicación que se dan entre los diferentes elementos de una organización" (1969, p. 18). Por ejemplo, cuando la comunicación es unidireccional y sin posibilidad de retorno, de un superior a las bases, pueden surgir en la organización los rumores, chismes, leyendas escritas en las paredes, etc. Este tipo de comunicación también puede emerger en forma horizontal entre diferentes grupos de la organización "se resisten a reunirse (...) donde necesariamente se darían enfrentamientos que en general son considerados como catastróficos, cuando en realidad lo que le da tal carácter peligroso son las fantasías destructoras que surgieron" (1969, p. 18); ello, por no querer comunicarse.
- 4. El equilibrio o la alteración del movimiento entre el sujeto y la organización de la que forma parte, está dado por el grado de pertenencia que el individuo experimenta en relación a ésta. Este punto tiene que ver con el hecho de que, al sentirse incluido, de algún modo siente que le pertenece. Lo contrario es vivenciar la organización como ajena a él.

Espacio organizacional

Siguiendo con el análisis de una organización, retomaremos a Schvarstein, quien utiliza la noción de espacio organizacional como *analizado*r para comprender el modo en que las diferentes organizaciones revisan su estereotipia. Organizaciones que, a su vez, nos producen y producimos.

Espacio como soporte de los procesos organizacionales

Para Schvarstein todas las organizaciones determinan las tramas vinculares que en ella se configuran, las cuales, a su vez, necesitan de cierta estabilidad para su funcionamiento. Esta frágil estabilidad se construye a través de una serie de rutinas que van a generar conductas estables en sus miembros. Ejemplo: protocolo que se establece en una organización especialista en maltrato infanto-juvenil ante un relato de abuso sexual de un niño/a o adolescente; horario de entrada y salida; día y horario de reunión del equipo; tiempo determinado para el almuerzo; vestimenta; etc. En síntesis, la función del espacio, en este sentido, es el de soporte de la repetición cotidiana de la trama vincular. Función que posibilita superar la discontinuidad en las operaciones y separación entre los integrantes, adquiriendo así un valor cohesivo para la organización. Sin embargo, tal como señala el autor, el espacio no solo es productor, sino también producido, porque en la trama se juegan las relaciones de poder donde se confrontan las diversas racionalidades. El espacio producido alcanza de esta forma un valor connotativo. Ejemplo: si el lugar conseguido y designado para el Servicio Social en un hospital es visible para los usuarios, cómodo, ventilado y con la tecnología necesaria para el trabajo de los profesionales; o, por el contrario, aislado, sin teléfono, con pocos carteles que señalicen dónde está ubicado, etc.

Por lo tanto, la noción de espacio permite pensar en relaciones de cohesióndispersión, encuentro-separación y continuidad-discontinuidad y la forma en que cada organización resuelve estos pares contradictorios dará cuenta de representaciones subyacentes, es decir cómo piensa su funcionamiento.

Schvarstein piensa el espacio organizacional en dos acepciones:

Espacio abstracción	Es la expresión simbólica en cómo la organización concibe la relación entre sus integrantes y la realización de sus procesos.	
Espacio materialización	La forma particular y concreta en cómo se distribuye en el presente.	

Ejemplo: en un Centro Integral de la Mujer de CABA proyectan conformar un grupo de Ayuda Mutua para mujeres víctimas de violencia de género (espacio abstracción), pero solo cuenta con una sala pequeña que dificulta la interacción de las mujeres en dichos encuentros (espacio materialización); de esta forma, el propósito de la organización se verá dificultado. En este ejemplo, el espacio materialización emerge como una restricción para el propósito de la organización, situación que se tendrá que resolver.

A su vez, tal como refiere el mismo autor, en las organizaciones hay espacios prescriptivos (sala de espera en un hospital; carteles que indican qué hacer) y espacios proscriptivos (prohibido ingresar a la sala de profesionales). Analizar la calidad, cantidad y relación de estos espacios, dará cuenta de la racionalidad subyacente de las mismas.

El espacio y la relación individuo-organización

El espacio organizacional es para el individuo un espacio de realización y sujeción. En reglas generales, las personas no suelen insertarse pasivamente en el espacio instituido, "sino que participarán activamente en su definición a través del modo en que asumen sus roles e interactúan entre sí" (Schvarstein, 1995, p. 254). Por un lado, dentro de la organización hay espacios para habitar y desplegar nuestra autonomía, que afectará ciertos hábitos organizacionales. Cabe tener en cuenta que estos espacios se desarrollarán siempre en relación, y muchas veces en tensión, con otros y con las normas impuestas por la organización.

El espacio-abstracción organizacional

Para Schvarstein todas las organizaciones poseen un modelo sobre su propio funcionamiento, "conjunto de representaciones que tiene de su cuerpo", las cuales no siempre son explícitas a la vista de los observadores. Estas representaciones sostienen los procesos que hacen a la afiliación, pertenencia, comunicación, cooperación,

pertinencia, aprendizaje y telé y nos permiten identificar en qué lugar estamos insertos dentro de la trama vincular de las relaciones de poder de esa organización. A la vez, nos permiten identificar cuál es el paradigma predominante de la misma (verticalidad- horizontalidad), quiénes toman las decisiones y bajo qué modalidad, cuál es el canal de comunicación y si la información alcanza a todos los individuos que forman parte de la organización. Estas son algunas preguntas para orientarnos.

El espacio-abstracción individual

El espacio abstracción del individuo, afectado y condicionado por experiencias pasadas y sus propias expectativas, pueden determinar una inserción alienada, actuando las necesidades de la organización sin cuestionarlas; o bien, siendo víctima en la trama vincular de las relaciones de poder. En este caso, prevalecerán los mecanismos de adjudicación de roles por sobre los de asunción en la construcción de su propio rol. En ese contexto sólo podrá desplegar un mínimo espacio para la satisfacción de sus necesidades, accionando solo su aspecto reproductor.

Si, por el contrario, el espacio abstracción individual permite que se inserte activamente en la trama, podrá desplegar sus potencialidades y devendrán sus aspectos de sujeto productor.

Ahora bien, el ser humano como una totalidad y perteneciente a una variedad de organizaciones, es producido y a la vez productor de realidades, instituido e instituyente. Estas posiciones tendrán que ver con el contexto, su singularidad, la organización y la posición que ocupa en la trama vincular de las relaciones de poder.

El espacio-materialización organizacional

Es la forma concreta en que se organizan, distribuyen y ubican los diferentes elementos de la organización. La distribución del mobiliario, de los equipos tecnológicos, los lugares asignados a cada sector, los que se comparten con los otros miembros, los destinados a las personas ajenas a la organización. Para Schvarstein, el espacio materialización da cuenta del modo en que las instituciones atraviesan el campo organizacional. Por ejemplo, años atrás en un prestigioso hospital de la ciudad de Buenos Aires, una persona externa podía encontrar rápidamente los diferentes espacios destinados a cardiología, oftalmología, kinesiología, etc. En los pasillos de la organización se ubicaban enormes carteles que señalizaban cada una de las especialidades, sin embargo, era muy difícil encontrar el Servicio Social del hospital, ni siguiera el personal administrativo, o de seguridad podía dar cuenta a ciencia cierta dónde estaba ubicado. En algunas paredes se encontraban pegadas con cintas, hojas manuscritas indicando con flechas cómo llegar al S.S. Con este ejemplo podemos pensar que, si como sostiene Schvarstein, el devenir grupal está condicionado o sobredeterminado por la organización de la que forma parte, cuál será la ubicación del Servicio Social de ese hospital en la estructura jerárquica. Su tarea, ¿tiene la misma importancia para esa organización que la tarea del médico/a pediatra?

Otras organizaciones pueden disponer de cómodas salas de espera, con TV y dispenser de agua, como un modo de facilitar la espera y volverla más tolerable y en algunos casos, soportable. Ciertas organizaciones no disponen de lugares cómodos para esperar ser atendida/o, cuestión que también da cuenta del lugar que las/os sujetos ocupan para la organización.

Espacio-materialización individual

Alude al lugar concreto que habita el individuo dentro de la organización. La ornamentación que le imprima (fotos de familia, plantas, sahumerios, etc.), o la desnudez del lugar, revelarán el grado de integración de la persona. Por eso Schvarstein sostiene que es un analizador de la pertenencia que se identifica como "mi lugar", guarde o no sintonía con el espacio de materialización de la organización.

Otro aspecto a tener en cuenta es que el espacio organizacional es un campo de fuerzas donde se lucha por imponer los propios significados. Por un lado, las organizaciones tratan de imponer valores comunes a sus miembros para lograr un accionar común. Sin embargo, sus participantes, a partir de sus vivencias y perspectivas, confrontan estos significados instituidos. Si se priorizan los valores comunes sostenidos por la organización a costa de imponer la cohesión y estabilidad, se manifiesta la ética de la eficiencia del todo y las tareas se hacen "porque así está indicado". Los totalitarismos son su expresión extrema. Si se prioriza la libertad y autonomía de los individuos, impera la ética de la salud individual y cada sector de la organización o cada sujeto "hace la suya". Su expresión extrema es la anarquía.

Si, en cambio, cuando existe integración entre el lugar que la organización asigna y el deseo del individuo de habitarlo e insertarse activamente en la trama de las relaciones de poder, estamos en presencia de una organización convocante, donde la persona encuentra un espacio abstracción enriquecedor y puede ejercer la adaptación activa a la realidad. Por el contrario, una organización donde los lugares son rígidos y los individuos se adaptan a estos pasivamente, sin la capacidad de modificar la situación, hablamos de una organización alienante.

Asimismo, es importante realizar un análisis de la congruencia entre el espacio abstracción y el espacio materialización. Ambos espacios pueden analizarse de modo sincrónico (aquí y ahora) y que nos permiten advertir quiebres, separaciones o interacciones que deberían prevenirse. Por ejemplo, al iniciarse una revinculación parental en el ámbito del maltrato infanto-juvenil, se trabaja mucho con ambos progenitores, individualmente, para observar su posición sobre el motivo de la desvinculación. Esta es una condición del espacio abstracción para evitar riesgos al momento de revincular. La organización cuenta con espacios materiales específicos pare evitar el cruce de los involucrados. Podemos pensar que en este ejemplo hay congruencia entre el espacio abstracción y el espacio materialización.

El análisis diacrónico va a interpretar la transformación de la organización a lo largo del tiempo. Aquí el espacio se convierte en un analizador histórico. Este tipo de análisis permite ver los modos expansivos u opresivos y la utilización o postergación de mecanismos para la resolución de los conflictos.

Para finalizar, la estructura de una organización está compuesta por tres dominios:

Capacidades existentes: un espacio con dimensiones apropiadas para coordinar un grupo y aireado es el apropiado para llevar a cabo la tarea.

Los propósitos: importa la racionalidad de los espacios para el cumplimiento de los fines. Los consultorios de una institución deben tener una estructura donde lo que se habla con las personas atendidas no se escuche por fuera.

El de las relaciones: el espacio es el territorio que se debe conseguir, ceder, compartir, fortificar, etc.

Resulta pertinente preguntarnos cómo se está reconfigurando el espacio materialización en las diversas organizaciones a partir de los cambios que resultaron de la emergencia de la pandemia en el 2020. Cómo afecta y/o afectará a las/os individuos el home office a tiempo completo o medio tiempo; el trabajo presencial, pero a días reducidos y compartidos solo con algunas personas del equipo; espacios materiales que quedan en desuso al no tener las medidas adecuadas para respetar el distanciamiento social o por falta de ventilación, etc. Son preguntas que abren al análisis de las nuevas condiciones de las organizaciones institucionales.

Estrategias del Trabajo Social en las organizaciones

En un análisis crítico sobre el movimiento de reconceptualización, Faleiros (1992) realiza un análisis de diferentes estrategias empleadas por las/os trabajadoras/es sociales para resolver la contradicción entre su situación de autoridad, poder y conocimiento y sus posiciones y compromisos ideológicos. La primera estrategia posible es la de integrarse en el proceso de modernización conservadora, con el objetivo de conservar y mantener el proceso de atención institucional categorial-desigual-controlador, más eficiente, planeado, eficaz. La principal característica de la tendencia de modernización conservadora es la de mantener la profesionalización sin comprometerse políticamente, reproduciendo la ideología de la neutralidad, reforzando y aceptando las funciones históricas de las instituciones en la reproducción del orden y de la fuerza de trabajo y las instituciones de clase pequeño burguesas.

Una segunda estrategia posible, opuesta a la primera, implica la negación del trabajo institucional, creándose un proceso alternativo a partir de las luchas y movimientos populares: implantación de tribunales populares y organismos controlados por la base: guarderías, restaurantes, urbanización, campamentos, abastecimiento, departamentos autogestionados, con las poblaciones urbanas se trabaja en la creación de alternativas de teatro y educación popular. Las decisiones profesionales están claramente vinculadas con las decisiones políticas, siendo a veces difícil distinguirlas. El objetivo estratégico de esta alternativa de acción es la constitución de una fuerza capaz de generar alternativas particulares y globales de respuestas reales a los problemas sociales.

Una tercera alternativa posible es la contrainstitucional. Basada en la corriente contracultural, propugna una institución no "institucional". Una manifestación de esta corriente es la antipsiquiatría. Los servicios son los profesionalizados, los clientes deciden y participan, los reglamentos son modificables, los honorarios abiertos, los castigos abolidos. En fin, orden, disciplina y jerarquía son cuestionados; ¿hasta qué punto pueden sobrevivir instituciones así estructuradas? ¿Serán toleradas?, se pregunta el autor.

Finalmente, una cuarta alternativa ve a la transformación de la correlación de fuerzas institucionales por la formación de una alianza, de un compromiso de lucha entre técnicos y profesionales y los grupos de las clases dominadas, blanco de la atención de los organismos. Se trata de una ruptura con la lealtad irrestricta a la violencia institucional. Esta alianza se manifiesta y se concreta en formas variadas, según las posibilidades concretas, por ejemplo utilizando los mecanismos institucionales para incentivar y apoyar reivindicaciones populares, poniendo los recursos a disposición de los grupos populares, de las clases dominadas, conformando y modelando los controles y reglamentos.

La institución pasa a ser utilizada en lugar de utilizar. Pasa a ser utilizada por los fines propuestos por ciertos organismos populares. Mas esta acción depende de los vínculos creados en el interior mismo de las instituciones, de las fuerzas de las organizaciones populares, capaces de imponer compromisos aceptables por la presión y la negociación.

Referencias bibliográficas

ANDER EGG, Ezequiel. (1994). Diccionario de Trabajo Social. Hymanitas.

De PAULA FALEIROS, Vicente. (1992). Trabajo Social e Instituciones. Hymanitas.

SCHLEMENSON, Aldo. (1990). La perspectiva ética en el análisis organizacional. Paidós.

SCHVARSTEIN, Leonardo. (1995). Psicología Social de las organizaciones. Paidos. Pp. 34-49 (Organizaciones y grupos); pp. 244-264 (El espacio organizacional).

ULLOA, Fernando. (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica. Publicado originalmente en Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina, Vol. 26, N° 1, pp. 5-37. https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/desvapsico/article/view/808

Capítulo 9

El encuadre en la tarea grupal

Claudio Robles

Como sostiene Margarita Rozas (1998) el proceso metodológico es el conjunto de procedimientos que ordenan y dan sentido a la intervención, de allí la centralidad que adquiere para el abordaje del objeto de intervención.

El trabajo con grupos desde el Trabajo Social parte de la necesidad de reconocer que se trata de la puesta en acto de un proceso de intervención que reviste una triple dimensión: teórica, interventiva/operativa y ético-política, que remiten a saber, hacer y poder, respectivamente. Para que el Trabajo Social sea una práctica profesional, es requisito indispensable que se trate de una práctica fundada, puesto que intervenciones sociales las hay de muy diversa índole, aunque no constituyan prácticas profesionales.

Es preciso comprender que la intervención grupal no se trata de un conjunto de acciones aisladas y mucho menos la aplicación de algunas técnicas grupales, muchas veces desprovistas de sus objetivos e implementadas sin planificación. Intervenir grupalmente, es necesario insistir en ello, implica un proceso de planificación de la intervención, lo que implica atender a los componentes de la matriz de intervención profesional, como sostiene Cazzaniga (2009). Para la autora, la intervención exige la capacidad teórica para comprender una demanda e incorporar la dimensión ética en términos de reconocer las consecuencias que sobre el otro/a produce la intervención. Ello significa comprender, dice, que lo que hacemos -y deberíamos agregar también lo que omitimos hacer-, puede tender a la promoción de la autonomía de los/as sujetos o a su cancelación.

La intervención grupal no debe escapar a las exigencias teórico-metodológicas y ético-políticas de toda intervención en Trabajo Social. Ello exige definir el para qué de nuestra intervención, el qué se quiere alcanzar, para sólo después pensar el cómo y con qué, que remite a las tácticas y técnicas que habrán de seleccionarse, las que dependerán del modo en que se haya dado respuesta a las instancias precedentes. En tal sentido podemos agregar que toda acción profesional está teóricamente fundada desde cierto paradigma conceptual desde el cual realizamos una lectura de la realidad.

En nuestra propuesta, lo hacemos desde la epistemología desarrollada por EPR, en la que, de manera convergente, confluyen aspectos del materialismo dialéctico, la psicología social, el psicoanálisis y la teoría del campo y que parte de dos conceptos centrales: las nociones de emergente y portavoz. El emergente es pensado en tanto signo que alude a una determinada situación, mientras que el portavoz es el vehículo de una cualidad emergente que afecta a toda la estructura grupal. Los emergentes enuncian fenómenos o situaciones precisas y constituyen la circunstancia a partir de la cual realiza la intervención el/la coordinador/a. Para EPR (1985), el portavoz es el

"alcahuete" del grupo, aquel que denuncia una situación conflictiva que el grupo intenta controlar.

El portavoz es aquel que, en un grupo, en un determinado momento dice algo, enuncia algo, y ese algo es el signo de un proceso grupal que hasta ese momento ha permanecido latente o implícito, como escondido dentro de la totalidad del grupo (Pichon-Rivière, 1984).

Somos conscientes de la existencia de otros marcos conceptuales desde donde fundamentar la intervención grupal (la perspectiva sistémica, gestáltica, vincular y otras). No se trata de uniformar la intervención profesional, sino de saber cuál es esa perspectiva que la fundamenta. De lo contrario, esa práctica social -como lo es el Trabajo Social- no es profesional, es decir no reviste carácter técnico-científico.

Hablar de encuadre implica reconocer que ya en 1963, Gisela Konopka (1968), cuyos desarrollos sentaron las bases para el Trabajo Social con Grupos, a través de sus registros de reuniones grupales, daba cuenta de la importancia de cumplir los horarios previstos a efectos de no generar privilegios especiales, así como el momento oportuno para cerrar un tema, abordando de esta manera, implícitamente, aspectos del encuadre; así como concentrarse en los objetivos y la tarea.

En nuestro medio, fue en 1968 cuando Natalio Kisnerman (1973) escribe "Servicio Social de Grupo", obra en la que aborda un sinnúmero de aspectos teóricos y metodológicos para la intervención grupal desde el Trabajo Social. Si bien no hace referencia explícita al concepto de encuadre -es preciso destacar que contemporáneamente José Bleger comenzaba a desarrollar el concepto de encuadre psicoanalítico-, existen numerosas referencias que permiten aseverar la importancia asignada por el autor a las cuestiones del encuadre: responsabilidad del trabajador social de iniciar una comunicación clara, clarificación de su rol, establecimiento de objetivos, creación del ambiente físico, comodidad del espacio, ubicación circular, creación del ambiente psicológico, puntualidad, evaluación de cada reunión, entre otras (1973, p. 122).

Mucho de lo que hemos aprendido acerca del concepto de encuadre procede del Psicoanálisis, por lo que es preciso realizar algunas adaptaciones al contexto de la intervención en Trabajo Social, lo que no autoriza a flexibilizar al extremo ciertas condiciones de la tarea al punto de volverla informal, desregulada, desbordada -es decir sin bordes, tan necesarios para cualquier proceso grupal-.

Para ejemplificar: es sabido que el tiempo en una sesión de análisis reviste carácter de ortodoxia, mientras que en Trabajo Social adquiere mayor flexibilidad. Pero ello no autoriza a extender injustificadamente el tiempo de una reunión grupal o de una entrevista, o acortar el tiempo de su realización por razones poco fundadas. Lo propio podríamos señalar respecto a las condiciones espaciales donde se realiza la tarea: que los/as trabajadores/as sociales tengamos la capacidad para realizar una entrevista en espacios poco habituales -la vereda, el colectivo, un bar-, no significa desatender la necesidad de garantizar las condiciones de privacidad que toda interacción profesional exige.

Para que la intervención grupal resulte eficaz en términos metodológicos, es preciso disponer de un encuadre, puesto que no existe una intervención profesional que no parta de un conjunto de normas que regulen el proceso grupal. Establecer el encuadre significa explicitar las condiciones constantes en las cuales se desarrolla el proceso, que es de carácter variable, ya que reúne en sí mismo momentos progresivos y regresivos (propios de toda situación de aprendizaje) que no pueden establecerse de antemano como condiciones regulares e invariantes. El establecimiento del encuadre en toda tarea psicosocial permite delimitar el espacio dentro del cual habrá de desenvolverse el sujeto de nuestra intervención. Es por lo tanto límite y posibilidad ya que al tiempo que indica hasta dónde es posible hacer, también favorece su apropiación, marca el límite entre lo permitido y lo prohibido. El conjunto de constantes y variables conforman la situación total que significa, en el tema que nos convoca en el presente trabajo, el proceso grupal.

Para que un proceso grupal reúna condiciones de eficacia, es preciso que algunos elementos variables se hagan constantes, es decir que tengan una regularidad, una relativa invariancia.

Intervenir con grupos en Trabajo Social requiere el establecimiento de determinadas condiciones que regulen el proceso. No existe intervención profesional sin un conjunto de reglas que regulen el funcionamiento de nuestra tarea. Como hemos señalado en otra obra (Robles, 2021), el encuadre es el conjunto de normas, sistema de reglas que regulan el funcionamiento de toda tarea y que opera como regulador de las relaciones y del vínculo con la tarea. Entre las funciones del/a coordinador/a, le corresponde a éste/a mantener las condiciones del encuadre dentro del grupo. El conjunto de constantes y variables conforman la situación total que significa, en el tema que nos convoca en el presente trabajo, el proceso grupal.

Para Pichon Rivière el encuadre es el conjunto de constantes metodológicas que permiten la comprensión de un proceso, mientras que Bleger (1986) define el encuadre como el conjunto de condiciones constantes dentro de las cuales se desarrolla el proceso, que es de carácter variable. Y agrega que establecer el encuadre consiste en transformar un cierto conjunto de variables en constantes. Si el proceso se vincula a lo móvil, el encuadre alude a las condiciones invariantes, al "no proceso".

Delly Beller (1983) cita a Anzieu, para quien las reglas tienen el carácter de divalentes en tanto marcan el terreno de lo posible y también de lo prohibido, razón por la cual el encuadre es vivido también como permiso y como prohibición; como contención y como límite; como seguridad y frustración. De allí que no sea admisible la idea que sostiene que el encuadre marca lo que no puede hacerse. Cuando señalamos que el horario de la actividad grupal será de 16 a 18 hs. estamos señalando el horario en que podremos trabajar y el que no podremos hacerlo. De allí que el encuadre no es sólo lo que no se puede hacer, sino lo que sí es posible realizar.

La responsabilidad de la instalación del encuadre es siempre del coordinador/a, puesto que los/as integrantes del grupo no tienen por qué conocer cuáles serán las

condiciones que regularán la tarea; de allí la necesidad de explicitar todas y cada una de esas condiciones. Luego, deberá cumplirlas para, finalmente, hacerlas cumplir.

El encuadre cumple funciones de sostén en el desarrollo de la tarea grupal ya que permite un mínimo de interferencia en la tarea, siendo además depositario de ansiedades y resistencias.

Oscar Brichetto (en Robles, 2021) describe como factores constantes, regulares, que se constituyen en condiciones de realización de una tarea: las condiciones temporales, espaciales, conceptuales, personales, vinculares y fácticas. condiciones constantes en la actividad grupal en Trabajo Social: el lugar; días de reunión y frecuencia; horario; características funcionales del rol del coordinador/a; tipos de reuniones a realizarse; roles prescriptos de coordinador/a, observador/a y participante; honorarios; cantidad de reuniones a realizar; especificación de consignas para la tarea a llevar a cabo; cuestiones que serán abordadas. Las condiciones descriptas permiten contextualizar la tarea, al tiempo que sirven de marco dentro del cual se desarrollará el proceso grupal que, como hemos señalado, es de carácter variable puesto que reúne en sí mismo momentos progresivos y regresivos (propios de toda situación de aprendizaje) que no pueden establecerse de antemano como condiciones regulares e invariantes. El establecimiento del encuadre en toda tarea psicosocial permite delimitar el espacio dentro del cual habrá de desenvolverse el/la sujeto de nuestra intervención. Es por lo tanto límite y posibilidad ya que al tiempo que indica hasta dónde es posible hacer, también favorece su apropiación.

Las constantes temporales hacen referencia a la duración, horarios y frecuencia de las reuniones grupales. La importancia de respetar los horarios de inicio y cierre de una reunión grupal no derivan de una actitud meramente formal, sino de la inconveniencia de prolongar indebidamente el tiempo de una reunión ya que ello acarrea dos dificultades importantes. Por un lado, los y las miembros de un grupo han acordado un horario, que debe ser respetado. Pero hay otra razón, de orden implícito, que se vincula con el manejo de la resistencia, puesto que es conocido que muchas veces lo relevante se posterga defensivamente. En este sentido, prolongar el cierre de una reunión puede contribuir a reforzar esas resistencias.

La constante espacial hace alusión al lugar y en este aspecto, si bien es recomendable mantener las condiciones espaciales donde se realiza una actividad grupal, también es cierto que en el marco de las organizaciones institucionales donde nos desenvolvemos no siempre resulta posible garantizar la continuidad de un mismo espacio físico. Aquello que es importante es observar si los cambios de lugar pueden impactar en el proceso grupal, además de garantizar que las condiciones espaciales resulten las óptimas para el desarrollo de la tarea.

Las constantes conceptuales aluden al marco teórico (esquema conceptual acerca de un sector de la realidad) que actúa con una relativa invariancia. Ello no significa que nuestro marco teórico resulte idéntico a lo largo de nuestra trayectoria profesional, pero habremos de aceptar que esos cambios no operan de una semana para la otra.

Las constantes personales hacen referencia a ciertas invariantes de la personalidad del equipo coordinador, que son rasgos particulares que permanecen en el tiempo (hablar en un tono de voz bajo o alto; sonreír o no al hablar; hablar de manera pausada o apresurada; su comunicación analógica, etc.), y también alude a rasgos de carácter profesional, que son constantes de la personalidad en ciertos ámbitos particulares de actuación. No se trata de modificarlas, sino de mantenerlas constantes, puesto que una modificación repentina de esas condiciones personales podría tener efectos no deseados en el proceso grupal.

Las condiciones vinculares son aquellas que pautan y regulan el vínculo con la tarea y que indican qué y cuánto se hará y qué no se hará para lograr el objetivo. También son constantes vinculares o funcionales, las habilidades que se presumen necesarias para el desarrollo del trabajo psicosocial: nos referimos a desarrollar continencia, distancia óptima, estructura de demora, atención flotante y lectura de los procesos transferenciales y contratransferenciales en el trabajo grupal.

Finalmente, las condiciones fácticas son todos aquellos fenómenos que están presentes de hecho al realizar una tarea: la temperatura, la luz, ruidos, etc. y que resultan habituales en ESE contexto donde se lleva a cabo la actividad grupal.

Es importante tener en cuenta que cualquier modificación en las constantes que están presentes en la intervención profesional debe ser evaluada a fin de conocer su efecto sobre el resultado de la tarea. Es habitual la tendencia a atribuir a los/as sujetos, las familias o los grupos su supuesta resistencia a la intervención profesional o adjudicarles la causa de ciertos resultados poco favorables, sin advertir el peso gravitante de los cambios operados en aquellas constantes. Si el tiempo de realización de una reunión grupal o una entrevista varía notoriamente de uno a otro encuentro; si la reunión o la entrevista es interrumpida por llamados telefónicos; si irrumpen en el lugar donde se realiza la reunión grupal o la entrevista personas ajenas a la relación; si el espacio no resulta cómodo; si no hay resguardo espacial a la intimidad del sujeto o el grupo; si la temperatura del lugar es desfavorable; si el/la profesional está apurado/a; si el operador/a manifiesta un cambio notorio en su estilo personal habitual; si se está más pendiente del celular que de lo que ocurre en el grupo -sólo para mencionar algunos de esos cambios- es deber del operador/a considerar dichas modificaciones a la hora de interpretar los resultados de una reunión grupal o una entrevista. Tales resultados son efecto de las condiciones de realización de la tarea y es el propio/a operador/a el/la responsable de regularlas y controlarlas.

En el inicio de todo trabajo grupal el encuadre aparece como figura; ello significa que es necesario hablar de él de manera que los/as miembros del grupo conozcan las condiciones de realización de una tarea. Y en tal sentido es responsabilidad del coordinador/a establecer el encuadre, respetarlo y hacerlo respetar. Los/as sujetos con quienes intervenimos no tienen por qué saber qué se espera de ellos/as, siendo un aspecto de la función coordinador/a establecer estas condiciones. Luego, será indispensable que el/la coordinador respete el encuadre puesto que sólo así los/as miembros del grupo comprenderán la importancia de hacer lo propio.

Con el paso del tiempo, ya no es necesario recordar aspectos del encuadre, es decir se convirtió en fondo, sirviendo de sostén del trabajo grupal y de las ansiedades resultantes de ese trabajo. Paradójicamente, el encuadre vuelve a notarse, a percibirse, a ser figura, cuando no se cumple; es su ausencia lo que lo muestra su presencia.

Sostiene Héctor Scaglia (S/F) que el encuadre es explicitado claramente al comienzo de cada intervención y al cabo de un tiempo deviene más implícito, manifestándose su presencia solamente cuando falta; el encuadre no se percibe sino cuando se quiebra, siendo su carencia lo que subraya su presencia anterior. En este sentido es menester establecer la diferencia entre modificación y ruptura del encuadre. La diferencia entre ambos conceptos radica en si es posible o no dar continuidad a la tarea. Cuando alguna de las constantes es ligeramente modificada, la tarea es asegurada; pero si alguno de los elementos constantes está ausente y la tarea no puede desarrollarse, el encuadre se ha roto. Para ejemplificar, diremos que no es lo mismo comenzar diez minutos más tarde una reunión grupal debido a una circunstancia excepcional, que suspenderla porque el grupo -o el/la coordinador/a- no concurrió. En un caso, el encuadre se ha modificado, pero la tarea no se alteró. En cambio, si ningún miembro del grupo asiste a la reunión prevista, el encuadre se ha roto.

Dentro de las características funcionales del rol de coordinador (condiciones constantes de la tarea) hacemos referencia, como lo hemos señalado, al desarrollo de una actitud psicológica que incluya el desarrollo de una distancia óptima, estructura de demora, continencia, atención flotante, así como la capacidad de elaborar hipótesis, que es resultante del análisis de los procesos transferenciales y contratransferenciales propios de toda situación de encuentro. Ana Quiroga (1986) define la actitud psicológica como las modalidades relativamente coherentes, estables y organizadas de pensamiento-sentimiento-acción requeridas desde el ejercicio del rol. Obviamente, nos referimos al rol de quienes desempeñamos funciones psicosociales.

Por **distancia óptima** se entiende el espacio necesario que debe existir entre el coordinador/a y el sujeto-grupo y/o la situación, que permita intervenir con el menor grado de interferencias; se trata del punto equidistante entre la cercanía total -distancia mínima- que supone indiscriminación con el otro, sobreinvolucración, y la excesiva distancia -distancia máxima- que implica escasa repercusión afectiva, alejamiento, frialdad, indiferencia y que conduce a la burocratización de las prácticas, al "sindrome de adormecimiento" y al saber congelado, que tampoco contribuye al establecimiento del vínculo. Lograr una distancia óptima supone el desarrollo de una implicación que no comprometa a la persona del profesional; sin ese grado básico de implicación, la intervención deviene ineficaz. De ello deriva la necesidad de repensar la idea de "no involucrarse", para pensarla en términos de sobreinvolucración.

Desarrollar una distancia óptima requiere conocimiento de sí y del otro; capacidad de escucha; estructura de demora; capacidad de asombro; reconocimiento de la singularidad, por lo que todas las habilidades inherentes a la actitud psicológica se encuentran estrechamente relacionadas.

Por **estructura de demora** se comprende la capacidad de postergación de la respuesta por parte del coordinador/a frente a los hechos, palabras o circunstancias que ocurren, de modo de procesar la información e intervenir cuando resulta oportuno en términos de operatividad; implica un espacio de reflexión que posibilite una discriminación entre mundo interno y mundo externo para operar de manera continente. E implica el transcurrir de un tiempo entre el registro de lo que ocurre y la intervención propiamente dicha. Cuando fracasa la estructura de demora, el coordinador/a percibe un alto monto de exigencia de dar respuesta inmediata a lo que se le demanda y cede a la presión del grupo, ofreciendo una respuesta que puede resultar prematura, innecesaria y hasta perjudicial. Es por ello que el silencio y la mirada constituyen un recurso técnico al servicio de esa estructura de demora.

Construir estructura de demora significa, asimismo, respetar el timing del grupo y sus integrantes, entendido como un determinado tiempo, el momento apropiado para hacer o decir algo. Se trata de un tiempo de espera hasta que se produzca el momento conveniente para que una intervención pueda ser escuchada, procesada y elaborada. Mientras tanto, el coordinador/a apela al silencio y la mirada y continúa registrando lo observado a los efectos de construir hipótesis sobre el acontecer grupal, por lo que construir estructura de demora también supone por parte del coordinador/a el desarrollo de su autocontinencia.

La capacidad de **continencia** del otro y de sí mismo es definida por Ana Quiroga como "la posibilidad de albergar al otro dentro de sí, sus afectos, ansiedades, proyecciones y fantasías, para devolverlas, descifrándolas, de manera que esos contenidos puedan ser reconocidos, asumidos y elaborados" (1986, p. 157). Se trata de un nivel superior de la empatía, ya que ésta permite al coordinador/a comprender la situación en los términos que el sujeto o el grupo la plantea. Es por ello que empatizar es ponerse en el lugar del otro/a, sentir junto a él/ella y como él/ella, suspendiendo todo juicio. Contener, en cambio, representa una operación de mayor elaboración, que exige del coordinador/a el análisis y devolución de lo que es enunciado por ese/a sujeto.

Contener supone, entonces, ser depositario/a operativo de las ansiedades del otro/a e implica un proceso de decodificación, desciframiento, función de sostén. La posibilidad de contener habilita el proceso de *insight*: darse cuenta, desciframiento protagonizado por el/la sujeto, momento en que se integra el hacer, sentir y pensar, hasta allí escindidos, por lo que tiene eficacia transformadora.

Como señalamos en otra obra (Robles, 2021), el trabajador/a social está orientado/a a activar los recursos disponibles en el grupo, direccionando la operación psicosocial, como señala Ana Quiroga (1986), a promover condiciones para que los sujetos comprometidos en la intervención profesional protagonicen un proceso de progresivo esclarecimiento, creando condiciones para la ruptura de estereotipos de pensamiento, sentimiento y acción. Como señala la autora, el objetivo de la operación psicosocial es que el sujeto se integre a sí mismo y con otros, construyendo su identidad en una relación libre, creativa, mutuamente transformante con el mundo vincular-social que lo sostiene, lo habita y lo determina.

La posición del coordinador en el grupo -como también lo es la del trabajador/a social en la familia- no puede ser la de árbitro, figura paterna/materna o redentor/a, debiendo procurar en todo momento destrabar aquellos obstáculos que se interponen en la comunicación grupal, puesto que tales obstáculos suelen denunciar la presencia de conflictos no explicitados que es necesario develar. Para ello se impone una ubicación en el escenario grupal que no implique una postura partidaria por algún en particular y que evite todo momento miembro del grupo en asunción/adjudicación de responsabilidades unilaterales en los fenómenos que emergen en los grupos. Como afirman Stierlin et al refiriéndose a los procesos familiares: "estamos programados de modo tradicional e individuocéntrico para ver sólo a uno de los adversarios con nitidez, mientras que el resto de la familia queda fuera del alcance de la vista" (1995, p. 54).

Cuando hacemos referencia al *análisis de los procesos transferenciales y contratransferenciales*, inicialmente debemos recordar que estamos dando cuenta de fenómenos estudiados por el Psicoanálisis, pero que en modo alguno le pertenecen a una sola disciplina. Tener en cuenta estos fenómenos no es sino incorporar los aportes de otras disciplinas al campo de la intervención social para fortalecerla; desconocerlos, en cambio, puede provocar intervenciones iatrogénicas. Dejaremos para el Psicoanálisis el análisis del vínculo transferencial que se establece en la relación intersubjetiva analista-analizante puesto que no es de nuestra incumbencia profesional. Pero no es posible desconocer el fenómeno de la transferencia y sus efectos, puesto que ello puede conducir a una práctica irreflexiva y perjudicial para los sujetos de la intervención y para el propio/a coordinador/a.

Aludir a la transferencia es referir a un proceso de actualización en el aquí-ahoraconmigo de situaciones vividas por el sujeto allá-antes-con otro/a. Se trata de un juego de instancias temporales en que el presente es interpelado por el pasado. El/la sujeto de la intervención se dirige y/o reacciona frente al coordinador/a, interpelado por personajes de su mundo interno que se actualizan en ese momento. De allí que se imponga interrogarnos a quién le habla el sujeto, con quién se enoja, de quién se defiende; a efectos de no responder a esa adjudicación de roles. Cuando no comprendemos ese mecanismo corremos el riesgo de identificarnos con el sujeto, momento en que perdemos la posibilidad de comprenderlo.

Para Bleger (1972), la transferencia es la actualización en la entrevista de sentimientos, actitudes y conductas inconscientes, por parte del entrevistado, que corresponden a pautas que éste ha establecido en el curso del desarrollo, especialmente en la relación interpersonal con su medio familiar.

Carlos Fumagalli (1982) define la transferencia como una situación del pasado que se traslada al presente, en un juego de dos instancias temporales. Se trata de una actualización de vínculos inscriptos en el mundo interno del sujeto, proceso a través del cual un/a sujeto le habla a otro/a sujeto que viene de su historia. Es decir, una relación del pasado encubre una relación actual, donde el/la otro/a no es

reconocido/a en el aquí y ahora en su singularidad, sino que es confundido/a con otro personaje de su mundo interno.

Son tres las modalidades de transferencia que pueden ocurrir en la relación con el/la coordinador/a: la transferencia positiva, la transferencia erótica y la transferencia negativa. En la positiva, existe un sentimiento de seguridad, comprensión y confianza hacia el/la coordinador/a; esta transferencia no aparece como obstáculo y es silenciosa, aunque el coordinador/a no debe asumir la idealización en que, en ocasiones, su figura es investida. No ocurre lo mismo con la transferencia negativa, donde se transfieren al coordinador/a impulsos hostiles, convirtiéndose en una situación difícil para el/la coordinador/a, quien tendrá que contener esos impulsos y descifrarlos. En la transferencia erótica se transfieren impulsos eróticos no resueltos, debiendo intervenir con extrema responsabilidad.

En tanto, es preciso considerar que la transferencia puede ser central (con el coordinador/a) y lateral (entre los integrantes del grupo), debiendo atenderse a ambas direcciones en que la misma se manifiesta.

La contratransferencia -que fue llamada por Freud "transferencia recíproca" - alude a todos los fenómenos que aparecen en el entrevistador/a-coordinador/a; son las respuestas que en el coordinador/a produce la relación con los miembros del grupo. Se trata de una gama de reacciones emocionales: aburrimiento, lástima, ira, miedo, indignación, ternura, etc. Dichas reacciones forman parte de todo vínculo interpersonal, sólo que en la relación profesional no pueden ser expresadas puesto que el destino de ellas debe ser la reflexión por parte del coordinador/a u observador/a. Cuando nos interrogamos acerca de lo que sentimos y por qué lo sentimos, es posible construir hipótesis sobre el acontecer del otro/a. Una vez más, en estos casos el silencio es un excelente recurso técnico que puede evitar la puesta en acto de aquello que debería permanecer en la intimidad del coordinador/a. Es por ello que los trabajadores/as sociales debemos disponer de espacios de elaboración de estas temáticas, sea a través de la supervisión, la psicoterapia, el trabajo en equipos, los ateneos, etc.

Lo contratransferencial depende en alto grado de la historia personal del coordinador/a-entrevistador/a, pero son reacciones movilizadas por el campo que se instala con el entrevistado/a (Bleger, 1972). Describe "la reacción desencadenada en el entrevistador como consecuencia de los sentimientos que le transfiere el entrevistado", lo cual exige no asumir esos roles del mundo interno del sujeto que intentan ser depositados en el coordinador/a.

También es importante reflexionar que la contratransferencia es un hecho inevitable en la intervención profesional y que no se trata de juzgar si está bien o mal sentir determinadas vivencias, sino interrogarse respecto de qué destino se les dará a las mismas, que no son el sujeto o el grupo. Adecuadamente utilizada, puede resultar una fuente de información valiosa para la construcción de hipótesis sobre el devenir de los sujetos y del grupo. Para ello es necesario incluir lo que se siente, preguntarse acerca de ello, intentando saber qué nos están diciendo; implica un trabajo interno de

discriminación entre lo personal/grupal y aquello que es personal y exclusivo del coordinador/a. Si aquello que se proyecta sobre el/la coordinador/a no es devuelto y se juega un rol complementario, se puede caer en la contraidentificación.

La función del/la coordinador/a está orientada a activar los recursos disponibles en los/as miembros del grupo y a partir de los mismos, elaborar síntesis diagnósticas y, de ser necesario, propuestas de abordaje que permitan la resolución de los problemas observados. En este punto es preciso recordar que el/la coordinador/a desempeña un lugar que no es simétrico en la relación con los/as integrantes y esa ausencia de simetría (que no significa poder ni excesiva distancia sino un lugar complementario exigido por su función). Las dos reglas básicas que rigen su función son la abstinencia, que significa no juzgar y mantener un lugar equidistante, y la imparcialidad, que implica no tomar partido y permitir la libre expresión y circulación de ideas y afectos, aunque no se coincida con ellas.

Finalmente, la **atención flotante** hace referencia a un tipo de atención diferente a la focalizada. Mientras que la atención focalizada sigue atentamente el discurso del sujeto, por medio de la atención flotante estamos atentos a palabras, tonos, reiteraciones, gestos, equívocos, lapsus, chistes, que también abren otros sentidos de exploración del acontecer del sujeto y del grupo. Es obvio que no se trata de una indagación intrapsíquica del sujeto puesto que ello no resulta de nuestra competencia, pero restringir la atención sólo a los aspectos explícitos del discurso es limitar a lo evidente nuestras posibilidades de exploración. Poner en juego la atención flotante posibilita el acceso a otros significados que van más allá de la apariencia de los hechos y remiten a su esencia. De allí que el proceso de inserción en la intervención profesional también es llamado "inmersión" puesto que se trata de develar (sacar velos) qué existe detrás de lo evidente o aparente.

La posibilidad de formular hipótesis también se vincula con la "atención flotante" del/la coordinador/a, su capacidad para dejarse llevar por la información, de permitir su resonancia y, desde allí, elaborar hipótesis que siempre deberán ser confrontadas con el grupo. No implica ausencia de dirección ni desatención, sino atención en suspenso hasta que se produzca lo significativo: lapsus, reiteraciones, contradicciones, discordancias.

Poner en juego la atención flotante exige también recoger los propios emergentes (emociones, sensaciones, ideas), que surgen en el acontecer grupal y dejar fluir nuestra propia actividad inconsciente: qué nos resuena, a qué lo asocio, qué me recuerda.

Para finalizar diremos que, al instalar el encuadre, el/la coordinador/a establece el inicio de la reunión grupal, dándose lugar el primer momento temporal de la reunión: la apertura. Marcos Berstein (1985), tomando conceptos del ajedrez, describe tres tipos de aperturas en la actividad grupal: aperturas cerradas, aperturas abiertas y aperturas semiabiertas, destacando que el/la coordinador/a podrá utilizar flexiblemente cada una de ellas, según sean las características o el momento por el que transita cada grupo.

Las aperturas cerradas suelen ser aquellas en las que se proponen juegos de integración u otros, centrándose toda la tarea técnica en tal intervención, que prioriza la acción.

Las aperturas abiertas son aquellas en que el/la coordinador/a se permite ser "pasivo/a", aunque en tales casos está más activo/a que nunca. Sin impulsar activamente al grupo a ninguna acción, deja venir el material, observando y detectando los signos que caracterizan a la apertura para luego intervenir, haciendo explícito lo implícito.

En las aperturas semiabiertas, el/la coordinador/a integra elementos de las aperturas cerradas y abiertas, manejando alternativamente unos y otros, según las necesidades y características propias de cada grupo. La utilización de los juegos de integración se continúa con una lectura de la dinámica grupal y se dirige al grupo a la discusión de los hechos, integrando la reflexión a la acción.

Referencias bibliográficas

BELLER, Delly. (1983). "Encuadre". Ediciones Cinco.

BLEGER, José (1986). "Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico". Mimeo.

BERSTEIN, Marcos (1985). "Aperturas a nivel grupal". Ediciones Cinco.

BLEGER, José (1972). Temas de Psicología. Entrevista y Grupo. Nueva Visión.

CAZZANIGA, Susana. (2009). "Intervención en Trabajo Social". Ficha de cátedra. Fac. de Trabajo Social Universidad de Entre Ríos.

FUMAGALLI, Carlos. (1982). "Transferencia y contratransferencia". Ediciones Cinco.

KISNERMAN, Natalio. (1973). Servicio Social de Grupo. Hymanitas.

KONOPKA, Gisela. (1968). Trabajo Social de grupo. Euroamérica.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. (1984). El concepto de portavoz. Revista Temas de Psicología Social Nº 6, 11-20. Ediciones Cinco.

QUIROGA, Ana. (1986). Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Ediciones Cinco.

ROBLES, Claudio (2021). La intervención pericial en Trabajo Social. Segunda Edición. Universidad Nacional de La Matanza.

ROZAS, Margarita. (1998). Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en Trabajo Social. Espacio Editorial.

SCAGLIA, Héctor. (S/F). "La posición fantasmática del observador de un grupo". Ediciones Cinco.

STIERLIN, Helm; RUCKER-EMBDEM, Ingeborg; WETZEL, Norbert y WIRSCHING, Michael (1995). Terapia de Familia. La primera entrevista. Gedisa Editorial.

Capítulo 10

Los talleres en la práctica del trabajo social con grupos¹⁶

Claudio Robles

El taller parte de la identificación de las demandas como parte del proceso de construcción de los problemas sociales, en tanto situaciones objetivas que se transforman en un problema de agenda pública, siendo así las propias organizaciones las que participan activamente de ese proceso (Romero et al, 2016).

La práctica territorial en que se inscriben los talleres posibilita el diálogo de la universidad con otros conocimientos, cuyas prácticas y lenguajes se han subvalorizado, construyéndose así una "epistemología de la intervención social", que acompaña con desarrollo conceptual las prácticas territoriales (en Bráncoli, video 2018). Este diálogo de saberes implica una coproducción de conocimientos, aprendizaje de otros actores y con el saber popular (Tommasino, video 2016). Se trata de evitar una pedagogía de la respuesta, que según Freire (1986) es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad, y de promover junto a otras/os, desde la coconstrucción desde sus propios saberes.

El origen de los talleres

Desde el nacimiento de la humanidad, hemos venido aprendiendo junto a otros/as. El primer aprendizaje -definido en términos de "protoaprendizaje", ocurre en la relación que el recién nacido/a mantiene con la madre, vínculo que constituirá la génesis de nuevos aprendizajes. Este primer aprendizaje, sumado a los sucesivos aprendizajes realizados en el mundo exterior (y principalmente a las primeras experiencias infantiles y la incidencia de las instituciones educativas), conformarán lo que se dio en llamar "matrices de aprendizaje". De la mayor o menor plasticidad de tales matrices, dependerá, entre otros factores, la capacidad de adaptación activa del sujeto al medio social.

La educación tradicional ha concebido el aprendizaje como un proceso unidireccional, destinado a la transmisión de información y con la finalidad de que el/la estudiante logre cierto grado de destrezas sobre distintas áreas del conocimiento. Esta educación bancaria parte del supuesto de que el/la estudiante no sabe y que el maestro/a, poseedor del saber, lo/a guiará en ese proceso de adquisición de información. Se trata de una relación asimétrica (aunque es preciso reconocer que así se espera que sea), pero suplementaria, regida por un principio de desigualdad. En dicho marco, el modelo vincular docente-estudiante que las instituciones educativas proponen, promueven y reproducen se asemeja a la relación opresor-oprimido que describe Paulo Freire en su *Pedagogía del Oprimido*. Dicho esquema vincular

¹⁶ Este texto recoge y amplía aspectos de la ficha de mi autoría de la asignatura Taller I, carrera Trabajo Social, UBA, 2008.

incorpora la idea de otro/a superior, con quien identificarse para reproducir así una cadena de sometimientos.

oposición a aquel modelo educativo, la modalidad operativa académicamente para realizar el aprendizaje del rol del trabajador social es el Taller puesto que en él se integran y confluyen varios de los postulados rectores del Trabajo Social: participación, protagonismo activo de los actores sociales, solidaridad, libertad creadora, responsabilidad, creatividad, autodeterminación. El Taller constituye el recurso por excelencia que permite realizar una articulación entre los saberes aportados por los/as estudiantes (y que proceden de la totalidad de sus experiencias vitales), aquellos ya recogidos específicamente en su formación universitaria y los transmitidos por el equipo docente. Este proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere características de unidad complementaria, toda vez que ambos componentes del binomio (estudiante-docente) conforman elementos necesarios para que dicho proceso reúna condiciones de eficacia. Se requiere de un/a estudiante que asuma su protagonismo grupal, aportando sus propios responsabilizándose de su proceso de aprendizaje. El/la docente de Taller, en tanto, debe necesariamente estimular la participación, promoviendo la comunicación y la producción de conocimientos, en una relación de horizontalidad y sin olvidar que es el/la responsable principal del Taller. Ello supone también suministrar a los/as estudiantes los insumos teóricos que sirvan de base para el aprendizaje de sus prácticas pre-profesionales. No obstante, es importante señalar que la principal función del docente de Taller es lograr una articulación teórico-práctica que permita establecer relaciones entre los insumos teóricos recibidos y la observación de la realidad.

Los talleres, en sus orígenes, probablemente no hayan sido la excepción al tipo de educación bancaria al que aludíamos, aunque la estrecha relación que se desarrollaba entre el maestro y el aprendiz puede constituir un dato destacable que dé cuenta de un vínculo más humanizado. González Cuberes (1987) describe que la palabra taller proviene del francés "atelier" y que significa estudio, obrador, oficina. Agrega que los talleres surgen del medioevo como respuesta a la necesidad del gremio de artesanos de formar nuevos maestros del oficio. Se trataba de un proceso de formación que se iniciaba en la pubertad y que se extendía durante varios años, período en que maestro y aprendices compartían casa y comida. Trabajo y aprendizaje se conjugaban en una síntesis que constituirá el signo distintivo de esta modalidad de adquisición de conocimientos y formación.

El taller como modalidad operativa constituye un recurso pedagógico con características propias y cuyo objetivo es promover la activa participación de los/as sujetos, verdaderos/as protagonistas del proceso de "enseñaje" (término acuñado en los grupos operativos -y surgido como un lapsus- para referirse al proceso dialéctico y mutuamente modificante de enseñanza-aprendizaje). Es desde esta perspectiva que el taller se convierte en un espacio de creatividad y libertad, de unidad entre el pensar, sentir y actuar. Por tal razón ha sido definido por Dora García (1997) como tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización. Se trata de un

espacio que tiende a la mutua transformación entre estudiantes y docentes, entre participantes y equipo de coordinación, entre sujeto y objeto de conocimiento y entre el sujeto y la realidad.

En el ámbito educativo, los talleres nacen como lugar para la indagación, la participación activa, la búsqueda de respuestas nuevas, la investigación y exploración de nuevos conocimientos, la integración entre teoría y práctica. En el taller se parte de la práctica concreta de los/as sujetos (práctica entendida en todos sus aspectos, incluyendo experiencias y vivencias personales, laborales, académicas, familiares, etc.) con la finalidad de reflexionar críticamente sobre ella, vincularla a la teoría, conceptualizar, verificar el conocimiento teórico y volver a la práctica en un proceso dialéctico de transformación de la realidad. Es por ello que el taller es por naturaleza, ámbito de profundización, problematización, cuestionamiento y transformación.

Según González Cuberes (1987), la didáctica constructivista da sustento teórico a la metodología de taller. Esta corriente sostiene que la tarea educativa se organiza de acuerdo con el proceso de desarrollo, centrando su mirada en lo que el sujeto hace y piensa en el presente. La didáctica constructivista parte del precepto de que el conocimiento social se construye desde el sujeto y que el aprendizaje es un proceso activo y cooperativo, donde se alienta el protagonismo del sujeto y el intercambio entre sujetos, favoreciendo la descentración. Partiendo de estos supuestos, se sostiene que el/la estudiante necesita experimentar, probar, preguntar y preguntarse, manipular símbolos y palabras, buscar respuestas, discutir puntos de vista, verificar resultados, descubrir por sí mismo. La misma autora señala que un docente constructivista partirá de lo que el otro/a puede, alentándolo/a; trabajará para la autoafirmación, más que para corregir; ofrece un equilibrio entre estímulo y autoridad; diagnostica permanentemente el estado emocional, el nivel cognoscitivo y los intereses del/la estudiante; fortalece el razonamiento; garantiza un continuo desafío para que el/la estudiante, a partir de la deseguilibración, construya nuevas estructuras intelectuales.

Según Alicia Fernández (2000), la persona enseñante es prioritaria ya que más importante que el contenido enseñado es cierto molde relacional que se va imprimiendo sobre la subjetividad del aprendiente. Aquello que el/la estudiante necesita es de un/a enseñante que le invista de la posibilidad de ser aprendiente y le otorgue el lugar de sujeto pensante. Desde esta posición, la función principal del docente (podríamos agregar de todo aquel que oriente y/o conduzca un proceso de educación social) no es transmitir información sino propiciar herramientas y un espacio lúdico donde sea posible la construcción del conocimiento, ofreciéndose él/ella mismo/a como objeto transicional, aceptando que la prueba de que servimos la da el que no se nos necesite más. Para esta autora, un buen enseñante es un buen aprendiente, que no se obliga a la urgencia de responder con certeza, sino que construya nuevas preguntas a partir de las preguntas de sus estudiantes, lo que implica abandonar el concepto de enseñanza como actividad "oracular" por parte del maestro/a (que habla), complementaria de la pasividad "auricular" del/la estudiante. Agrega Fernández que el arte del maestro/a es saber descubrir y mostrarles a sus

estudiantes cuánto piensan ellos/a, incluso sin darse cuenta, sabiendo que no mostrar que se piensa no es indicativo de que no se piensa.

Desde el Trabajo Social, la inclusión del taller como nueva pedagogía para conocer e insertarse en la realidad, surge en los países de América Latina en el marco de la reconceptualización, en los años '70. De este modo se buscaba modificar el modo en que se desarrollaban las prácticas de los/as estudiantes, integrándoles en un proceso de conocimiento progresivo de la realidad. Natalio Kisnerman (1977) define los talleres como unidades productivas de conocimientos a partir de una realidad concreta, para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría-práctica.

Se trata de un ámbito de acción-reflexión permanente, de un "hacer reflexivo" que busca el aprendizaje y la transformación a partir de ese hacer. La acción desprovista de reflexión lleva al activismo, al espontaneísmo acientífico, a la práctica asistencialista, carente de objetivos. La reflexión llevada a su extremo conduce a la intelectualización, a la teorización desconectada de la práctica transformadora. Ambas, son derivaciones de lo que debe ser considerado como una unidad inseparable entre hacer, pensar y sentir. Aquello que se busca es que el sujeto del aprendizaje PIENSE LO QUE SIENTE, SIENTA LO QUE HACE Y HAGA LO QUE PIENSA.

Instancias que integran la planificación de un taller o un ciclo de talleres

La propuesta de organizar un taller o un ciclo de talleres surge de una necesidad, que generalmente es traducida en una demanda, ya sea por parte de los/as usuarios/as o de la organización institucional interesada en dar respuesta a esa necesidad. Importa conocer el contexto institucional en el que se inscribe la propuesta, quiénes/cuántos/as son los/as integrantes que habrán de participar y cuáles son los temas de interés. Es en función de estos primeros elementos que podremos establecer qué cantidad de encuentros serán necesarios, desechando de plano la idea de abordar demasiados temas en poco tiempo disponible.

El/los talleres responden a un tema generador, que es de carácter general -se trata según Núñez (1996) de aquel aspecto de la realidad que se quiere analizar, de carácter global y estructural- y al que responden los diferentes ejes temáticos, que establecen una relación con lo particular, son aspectos particulares que ordenan y organizan el tema generador. A ambos ejes, sumaremos un tercero que denominamos eje dinámico, que alude a las circunstancias especiales que transita el grupo en el momento de realización de los talleres: el inicio grupal, una crisis o conflicto, el cierre.

La planificación de los talleres tendrá que incluir su fundamentación, que está referida al marco teórico que le da soporte, y la justificación, que es la argumentación e interés que tiene el proyecto. Asimismo, se incluirá el objetivo general, que es direccional, de más largo plazo, describen el propósito central, y los objetivos específicos, que son los que, desagregados del objetivo general, permitirán materializarlo a corto plazo. Tanto el objetivo general como los específicos son acciones a realizar, por lo tanto, se inician con un verbo en infinitivo: comprender, distinguir, reconocer, debatir, ejemplificar,

describir, explicar, analizar, comparar, evaluar, identificar, entre muchos otros. Los objetivos específicos son, en tal sentido, operacionales e incluyen conducta (la acción que se espera puedan realizar), contenido (aquello que se vincula con la acción ¿qué cosa se espera que se reconozca o se debata?), condición (cómo, dónde, con qué se logrará) y rendimiento (cuánto se pretende alcanzar). Ejemplo: **identificar** por medio del **debate grupal** los **principales tipos de violencia de género**.

La planificación puede incluir las metas a alcanzar, generalmente de carácter cuantitativo y la factibilidad (posibilidades de llevarse a cabo; es realizable, posible, probable) y viabilidad (es sostenible económicamente) del proyecto. Quizá sea necesario incluir el modo en que se realizará la difusión de la actividad.

Asimismo, habrá de tenerse en cuenta otros elementos que hacen al encuadre de la tarea: espacio físico disponible (que se adecue a la cantidad de participantes, que garantice la privacidad y que asegure condiciones de accesibilidad); tiempo (organización planificada de los tiempos que insume cada momento del taller); equipo de coordinación (también habrá que atender si es necesario disponer de otros/as especialistas para alguna actividad).

Con estos datos estaremos en condiciones de organizar un cronograma que incorpore: actividades a realizar (incluyendo sus tiempos), recursos (humanos, materiales y financieros, incluyendo presupuesto), técnicas (de presentación, división de grupos, análisis, sensibilización, evaluación, etc., considerando la necesidad de no abusar de la cantidad de técnicas para breves períodos de tiempo); bibliografía; evaluación. También habrá que considerar la necesidad o no de realizar una devolución institucional, que deberá respetar rigurosamente la confidencialidad acordada con los/as miembros del grupo.

Los momentos de un taller

Cada reunión de taller integra cuatro momentos, a saber: vivencial, reflexivo, de conceptualización y evaluación. En general se parte del desarrollo de una temática a través de una técnica previamente planificada. Este momento puede extenderse entre 15 y 30 minutos, de acuerdo a la técnica seleccionada y el nivel de participación de los/as integrantes. La propuesta es acercarse a la temática a partir de la vivencia, lo que supone la implicación de los/as participantes desde su protagonismo.

Un segundo momento consiste en abrir a la reflexión y al análisis aquello que la misma técnica ha posibilitado. Se trata de poner en palabras lo que momentos antes fue incorporado por los sentidos: qué pasó, qué vimos, qué oímos, qué sentimos, qué hicimos. Esta instancia permite sintetizar empíricamente ese recorte de la realidad observada.

La instancia de conceptualización pretende, ya no señalar qué ocurrió sino profundizar sobre la relación de lo descriptivo con la realidad, intentando abordar el objeto de conocimiento desde sus aspectos teóricos, cotejando y/o ampliando la información disponible. Si bien se trata de partir de los conocimientos y experiencias previas de los integrantes del grupo y construir el conocimiento desde su aporte

individual, no cabe duda de que el aporte del docente-coordinador/a resulta fundamental para complementar la información teórica y la conceptualización.

Finalmente, la evaluación permite realizar una síntesis de los logros y obstáculos y posibilita al docente-coordinador/a realizar los ajustes necesarios en la planificación de los sucesivos talleres.

Hace a la planificación de los talleres la consideración de tres etapas en el devenir de cada reunión grupal: apertura, desarrollo y cierre. Éstas, al igual que la estructura de la acción narrativa dividida en presentación, nudo y desenlace, conforman distintos momentos en la evolución de un proceso.

La apertura suele estar caracterizada como un momento de cierta desorganización, e importa registrar el ingreso de los participantes, los temas de conversación, actitudes corporales, disposición a la tarea, rodeos, evitaciones y resistencias al objeto de conocimiento, silencios, integrantes que inician la reunión, disposición espacial, clima grupal en el inicio, primeras intervenciones.

El desarrollo se extiende desde el momento en que el grupo se aboca al tratamiento de la temática hasta los indicios de cierre de la reunión. Corresponde en este período realizar un análisis de los vectores del cono invertido: afiliación y pertenencia; cooperación; pertinencia; comunicación; aprendizaje; telé.

Finalmente, el cierre puede ser advertido o no por los participantes o señalado por el coordinador/a e indica el término de la reunión grupal. Interesa en esta etapa evaluar si existe proyecto grupal y si existen cambios significativos respecto de los momentos anteriores.

Estas tres etapas pueden coincidir (de hecho, muchas veces ocurre) con otros tres momentos descriptos en los grupos operativos: pre-tarea, tarea y proyecto. La pre-tarea suele presentarse como un momento de relativa confusión, en donde los integrantes del grupo apelan a distintas técnicas instrumentales destinadas a evitar el encuentro con el objeto de conocimiento.

La tarea da cuenta de un momento de producción grupal, donde se toma contacto con el objeto de conocimiento y se integran en una unidad el sentir, pensar y actuar. Se trata de un momento de intenso intercambio que supera el "como sí" de la etapa anterior y en donde se observa un alto grado de pertinencia y cooperación. El proyecto alude a la elaboración de estrategias y tácticas para intervenir en situaciones vitales y provocar cambios. Se trata de la planificación de tareas y actividades que ubican al grupo conectado con sus objetivos.

Acerca del uso de técnicas participativas en los talleres

Las técnicas participativas deben ser concebidas como herramientas, como recursos, característica que las posiciona en su justo lugar: son instrumentos que se seleccionan en base a la intencionalidad, los fundamentos, los/as sujetos y el tiempo/espacio en

que se realiza la intervención profesional (Cazzaniga, 2009). Se ha dicho con razón que las técnicas no son en sí mismas formativas, ni tienen un carácter pedagógico si no es a través de su propósito. Como herramientas educativas, están al servicio de un objetivo, sin el cual se las reduce a una práctica carente de sentido y muchas veces al servicio de la dominación. Las técnicas participativas, como instrumentos de formación pedagógica, deben estar al servicio del cambio y la transformación. Muchas de ellas nacen de la Educación Popular, como concepción metodológica que orienta el proceso educativo. Inscriptas en tal corriente, las técnicas representan recursos para la recreación y producción social del conocimiento y, al partir de la práctica de los/as sujetos sirven para teorizar sobre ella y transformarla, formando, de esta manera, parte de la metodología dialéctica.

A la hora de utilizar una técnica, entonces, será necesario plantearse qué objetivo persigue y cuál la sostiene y fundamenta, sin olvidar que "...las técnicas son herramientas concretas para prácticas concretas...son buscadas por hombres y mujeres creativos y desafiantes... para que la educación sea una práctica para la libertad, nunca una práctica de domesticación" (Aramendy, ALFORJA-CEDEPO, prólogo). Desconocer que las técnicas están precedidas por una finalidad es condenarlas, como hemos señalado, a ser un pasatiempo distractivo que en modo alguno debemos propiciar.

Las técnicas son procedimientos sistematizados para organizar y desarrollar la tarea de un grupo. Son un medio, no un fin, y deben ser utilizadas con flexibilidad y creatividad, considerando las características del grupo y de sus integrantes, así como la personalidad y destreza del coordinador/a. Otorgan la posibilidad de expresarnos y, con ello, propician el goce, muchas veces desgajado de nuestras prácticas cotidianas y de nuestras experiencias vitales. Asimismo, promueven la participación dentro de un grupo, cuestión que en Trabajo Social siempre destacamos como fundamental, cualquiera sea el ámbito de intervención en el que actuemos.

Es útil al programar el uso de las técnicas grupales preguntarse por qué, para qué, cuándo, hasta dónde haremos uso de ellas. Bien utilizadas, promueven la participación y la generación de conocimientos. Son recursos abiertos, no cerrados, que sirven como disparadores de nuevas situaciones y posibilitan una lectura más crítica de lo cotidiano. Muchas veces, permiten la decodificación que no es posible realizar por la cercanía que tiene lo obvio, lo que suele presentarse como natural e incuestionable. Su uso puede propiciar el "factor de distanciamiento" (Núñez, 1996) y desde otro tipo de código (sentir lo que habitualmente se piensa; hacer lo que sentimos; pensar lo que socialmente se siente, etc.), integrar, complementar y ampliar ese proceso de decodificación. Es así como la vivencia de determinadas situaciones, el humor, la ironía, la sorpresa, la exageración, la ruptura de lo cotidiano, pueden generar un mayor distanciamiento que facilite la decodificación y el análisis. A modo de síntesis podemos señalar que las técnicas no deben aplicarse mecánicamente y su uso dependerá de: las características del grupo, objetivos que se desean alcanzar, ejes temáticos, condiciones de tiempo-espacio en que se realiza el taller, conocimientos y habilidades del coordinador/a.

El dominio de la técnica por parte del coordinador/a resulta de gran importancia para un resultado eficaz puesto que se requiere habilidad para incluir eventuales variantes y/o para mantener la dirección de la actividad, tareas que sólo son posibles de realizar cuando el coordinador/a se siente seguro/a de aquello que propone realizar. De lo contrario, puede caerse en la improvisación, descuidándose aspectos esenciales de esta propuesta metodológica.

Las técnicas aparecen vinculadas al juego puesto que éste disminuye la censura y se convierten en ficción, haciendo al sujeto tomar distancia de la realidad cotidiana, produciendo una ruptura de sus actividades habituales. Se ha definido al juego como toda acción gratuita, deliberada y libremente realizada. El juego permite construir un esquema para operar sobre la realidad, promueve nuevas experiencias y aumenta el número de respuestas disponibles. En tanto da lugar a la creación, es terapéutico y produce aprendizaje puesto que ocurre una transformación de la realidad al hacer, y una transformación de sí mismo, en la medida que ocurre un modificarse. El juego es concebido como una actividad de carácter voluntaria, por lo que nunca puede ser coactivo ni obligatorio; no obstante, tiene normas que rigen la conducta de los participantes. Utilizado con fines educativos, permite la transferencia de experiencias, lográndose de este modo un efecto multiplicador de la conducta.

La expectativa de juego, muchas veces presente en la actividad grupal de Taller, en ocasiones puede obstaculizar la tarea si no es adecuadamente trabajada por el/la docente-coordinador/a y articulada con los objetivos pedagógicos. En ocasiones, la idea de jugar puede convertirse en un mecanismo recurrente, más vinculado a la resistencia al cambio que a la creatividad que la misma actividad conlleva. El uso de técnicas grupales con contenido lúdico puede ser percibido en tales ocasiones como pasatiempo, restándosele el valor intrínseco que aquellas dinámicas contienen, en tanto recursos que promueven la reflexión, la interacción y el cambio. Es por ello que, al juzgarse las técnicas sólo como "divertidas" (aunque contengan en sí mismas esa cualidad), puede descalificarse su poder más amplio, limitando sus posibilidades y reduciéndolas a la mera distracción.

Algunas consideraciones sobre la coordinación de los talleres

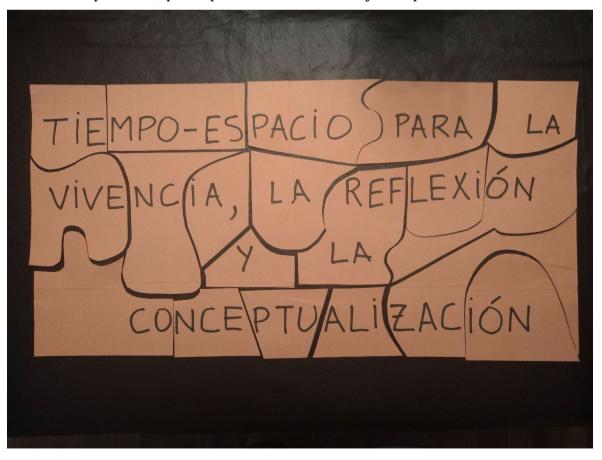
La función del equipo de coordinación en el ámbito de los talleres adquiere cierta especificidad habida cuenta la naturaleza de esta práctica grupal, de donde deriva la imposibilidad de traspolar mecánicamente la modalidad tradicional de comprender el rol coordinador/a y observador/a del grupo operativo. Inicialmente, es necesario recordar que, en ocasiones, los talleres se reducen a uno o pocos encuentros; la asistencia puede ser alternada o discontinua y el proceso de mutua representación interna puede verse dificultado. Sin desatender los principios generales que rigen los procesos grupales, en los talleres son los contenidos abordados los que adquieren mayor centralidad; el trabajo de elaboración no está centrado exclusivamente en la palabra sino por diferentes texturas –juegos, escenas, lo corporal- que propician la reflexión (Abalos, 2018), entendida ésta –como lo señala la autora- no exclusivamente como operación reflexiva del pensamiento, sino como acción y efecto de *reflejar*. Para la Física, reflejar es cambiar la dirección de una onda por el choque con un obstáculo.

Así, los reflejos del cuerpo, las resonancias, las palabras, los sentidos, destellan en los otros/as produciéndose múltiples efectos reflejos, provocando un texto que activa otro texto (Abalos, 2018).

La función de quien coordina los talleres estará orientada a focalizarse en los temas a ser abordados en cada taller; recoger los emergentes; promover la comunicación y la participación activa de los/as integrantes del grupo; señalar situaciones problemáticas para promover formas posibles de abordarlas y resolverlas; abrir el debate para la emergencia de otras perspectivas; realizar señalamientos; realizar lecturas implícitas sin interpretaciones individuales; centrar la mirada en el aquí ahora; estimular prudentemente las fortalezas y capacidades de los/as miembros del grupo; evitar intervenciones que produzcan una intensa movilización; promover el respeto a las diferencias, evitando posiciones dilemáticas e irreductibles.

En tanto, la observación que puede resultar más conveniente en esta modalidad de intervención grupal es la parlante, a efectos de evitar la movilización que pueda producir la presencia de un/a observador/a que no emite palabra alguna a lo largo de los encuentros salvo en el cierre.

Para concluir, diremos que la modalidad de taller resulta altamente productiva en los procesos de aprendizaje grupal, a condición de comprender esta modalidad de intervención como espacio para la participación activa de los/as sujetos. Sin ella, el taller se convierte en una clase expositiva, que -en tanto recurso didáctico- puede resultar muy valioso, pero que en nada se asemeja a la práctica de un taller.



Rompecabezas definición de Taller. Elaboración propia.



Mapa conceptual sobre Planificación del Taller. Elaboración propia.

Referencias bibliográficas

ABALOS, Claudia. (2018). El taller, herramienta para el trabajo grupal. Lugar Editorial.

ALFORJA-CEDEPO. (1997). Técnicas participativas para la Educación Popular. Tomos 2. Prólogo de Raúl Aramendy. Edit. Lumen-Hymanitas.

BRÁNCOLI, Javier. (2018). Video Seminario 3 PADOC, Clacso-Feduba. Misiones de la Universidad.

- CAZZANIGA, Susana. (2009). "Intervención en Trabajo Social". Ficha de cátedra. Fac. de Trabajo Social Universidad de Entre Ríos.
- FERNÁNDEZ, Alicia. (2000). Poner en juego el saber. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FREIRE, Paulo., y FAÚNDEZ, Antonio. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- GARCÍA, Dora (1997). El grupo. Métodos y técnicas participativas. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- GONZALEZ CUBERES, Ma. Teresa. (1987). El Taller de los Talleres. Buenos Aires: Edit. Estrada.
- KISNERMAN, Natalio. (1977). "Los 'talleres', ámbitos de formación profesional". En BARROS, Nidia A. de y otros. El Taller. Integración de teoría y práctica. Buenos Aires: Edit. Lumen- Hymanitas.
- NÚÑEZ, Carlos. (1996). Educar para transformar, transformar para educar. Buenos Aires: Edit. Lumen-Hymanitas.
- ROMERO, VACCAREZZA, ZABALA, DI BELLO (2016). "La relación entre la universidad y su entorno" en Varios autores. Vinculaciones, entorno y producción de conocimientos. Revista Política universitaria. N°3. IEC-CONADU- Instituto de Estudios y Capacitación. Federación Nacional de Docentes Universitarios. Pags 13-20. Disponible en http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1478707071_3digitallr.pdf
- TOMMASINO, Humberto (2016). Video Seminario 3 PADOC, Clacso-Feduba. Misiones de la Universidad.

Capítulo 11

Desterritorializar el campo grupal: la potencia de los grupos a distancia¹⁷

Claudio Robles y Ana Sato

A modo de introducción

El Trabajo Social como profesión y como disciplina ha prestado, históricamente, especial atención a los efectos del contexto social en la constitución del sujeto y sus relaciones interpersonales. Desde diversas perspectivas teóricas se alude al carácter determinante o condicionante de los factores macrosociales, supraestructurales, macrosistémicos, comunitarios, según cada perspectiva los nomine y explique. La teoría pichoniana ha explicado largamente el carácter producido (aunque también productor) del sujeto.

Desde hace pocos meses, el mundo se ha visto profundamente impactado -y esperamos que también esté/estemos siendo interpeladas/os- por el Covid-19, declarada por la OMS como pandemia el pasado 11 de marzo y que no reconoce precedentes a nivel mundial (no obstante otras pandemias como la viruela, el sarampión, la gripe española, la peste negra y el VIH) y que ha recluido a personas y familias a un aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), impuesto por el gobierno nacional, a efectos de disminuir los riesgos del coronavirus.

Reflexiones de diverso orden vienen produciéndose en torno a este particular momento histórico, que incluye a pensadores como Byung-Chul Han, Slavoj Zizek, Giorgio Agamben, Alain Badiou, Markus Gabriel, para mencionar algunos. También desde el Trabajo Social vienen produciéndose distintos ensayos que abordan las intervenciones territoriales y microsociales; propuestas para el autocuidado de los/as trabajadores/as sociales; la revalorización del lugar del Estado; los nexos entre capitalismo y violencia; el riesgo a un aislamiento permanente por miedo al otro/a; las relaciones desiguales del encierro; el riesgo de la militarización de la vida cotidiana; el papel de los medios de comunicación, entre otros. Se trata de temáticas relevantes que instalan nuevos debates en el colectivo profesional y con las que mantenemos, en términos generales, acuerdos significativos.

Resulta impensado desde el Trabajo Social silenciar las desiguales posiciones y situaciones en que se encuentran los sectores más vulnerables. Tampoco desconocemos que existen sectores que se beneficiarán a costa del dolor y desamparo de las personas más indefensas. Nos motiva el anhelo de realizar un aporte, en tiempos de profundo dolor e incertidumbre, invitándonos -primero a nosotros/as

_

¹⁷ Este texto fue publicado en la Revista Debate Público. Año 10 Nº 20. Noviembre de 2020. Pp. 95-105. Carrera de Trabajo Social, Fac. de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. ROBLES, Claudio y SATO, Ana. "Desterritorializar el campo grupal: la potencia de los grupos no presenciales". Disponible en: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/revista-debate-publico-no-20/

mismos/as- a reflexionar en el vínculo con el otro/a. Transitamos un tiempo de crisis y éstas son también oportunidades para construir nuevos comienzos más humanos e igualitarios.

Esta pandemia ¿nos expone -de algún modo- a una nueva herida narcisista infringida a la humanidad? En efecto, fueron tres las heridas que como humanidad hemos vivido: la revolución copernicana (la Tierra no es el centro del universo); la revolución darwiniana (el ser humano no es producto de la creación divina sino de la evolución de los primates) y la revolución freudiana (el yo consciente no es el centro de la personalidad). No sabemos si esta pandemia reúne las características para imponer una nueva herida narcisista, toda vez que no es la primera ni la más grave -en términos de muertes- que otras pandemias han producido a nivel mundial. Pero sí podemos reflexionar sobre la posibilidad de que nuestro narcisismo en torno al conocimiento científico -como postulaba Freud- se constituya en el principal obstáculo para el progreso del conocimiento (Anzieu, 1971).

De allí que, en esta línea, nos interesa reflexionar en torno a las resistencias epistemológicas y prácticas a lo que, provisoriamente, llamaremos la virtualidad grupal, esta modalidad de comunicación interpersonal que se impuso de manera abrupta e inesperada en las familias, los ámbitos productivos, la escuela, la universidad y muchos otros espacios en los que la privación del contacto presencial promovió necesidades que motorizaron nuevas formas de vinculación entre las personas. El llamado aislamiento social constituye un aislamiento físico que, en muy diversos ámbitos, no representa *stricto sensu* un proceso de desvinculación social, sino que - contrariamente- ha servido a los fines de pensar nuevas modalidades de estar con otros/as.

Tales experiencias nos empujan a mirar las diferentes escenas que emergen como signos, forzándonos a pensar por fuera de lo ya pensado, de lo que vemos en primera instancia, de nuestras representaciones y de las que se ponen en juego ante estos nuevos escenarios.

Duschastzky sostiene que "el problema aparece cuando el pensamiento se ve sacudido por una fuerza que no alcanza a comprender, pero tampoco puede desoír (...) cuando lo pensado no alcanza (...) cuando percibimos inconsistencias" (2013, p. 6) y lo inconsistente es aquello que no se deja atrapar por las representaciones.

Cuando Anzieu (1971) historiza el concepto de grupo, fundamenta la existencia de una resistencia epistemológica a lo grupal, que deriva del temor de volver a pensar la propia situación en un nuevo marco de referencia sometido a discusión, de la dificultad de todo ser humano para descentrarse en relación consigo mismo; el grupo constituye una alienación para la personalidad individual ya que es vivido como peligroso para la autonomía, para la libertad. Para Anzieu, esa resistencia a pensar lo grupal deviene de la resistencia del sujeto contemporáneo a la vida grupal, al mismo tiempo en que las angustias primitivas –entre las que menciona el temor a la despersonalización– son el motivo de la resistencia epistemológica y práctica al grupo. Para la sociedad, el grupo es una fuerza a su servicio, al tiempo que puede volverse

contra ella. El grupo es así, también, una amenaza por su carácter conspirativo, por su peligro virtual. La última dictadura militar argentina supo sacar vil provecho de esa amenaza, persiguiendo toda actividad colectiva, amenaza que se sintetizó en la idea extendida por entonces que indicaba "más de tres personas es motín". Son estas resistencias las que se reactualizan cuando se trata de habilitar otras formas asociativas de personas.

Acerca de las prácticas grupales virtuales

Como trabajadores/as sociales y como docentes de una asignatura que aborda los procesos grupales e institucionales, nos interesa interpelar(nos) acerca de las resistencias que algunos aspectos del mundo digital han generado y el viraje que muchas de estas prácticas de virtualidad han producido en nuestras representaciones -e, incluso, prejuicios- sobre esta modalidad de asociación de personas, los llamados "grupos virtuales". Hasta el advenimiento de esta pandemia, los grupos virtuales -salvo para quienes necesitaban de ellos de manera imperiosa, como las personas impedidas de deambular- eran observados con cierto desdén y desconfianza, acentuándose más sus obstáculos y riesgos que sus ventajas y posibilidades.

Sin embargo, es preciso comprender que esta modalidad grupal no nació con la pandemia, y tal como sostiene Dabas (1999) al referirse a las redes sociales, no se trata de inventarlos –puesto que ya fueron inventados– sino de descubrirlos. "Esta concepción nos replantea la diferencia entre invención y descubrimiento. Consideramos que la gente, los grupos, las comunidades preexisten a nuestra conceptualización ya que cuando afirmamos 'esta es la realidad', dicha afirmación se constituye en algo nuevo, algo creado, inventado con respecto a un sistema que ya estaba funcionando" (Dabas, 1999: s/p).

También es indispensable señalar que las formas de intervenciones colectivas no presenciales suponen una práctica de democratización y socialización del conocimiento, cuestión que hemos podido advertir a través de un sinnúmero de actividades virtuales desarrolladas a partir de la pandemia. En contextos de excepción como el actual, las interacciones a distancia posibilitan la integración del sujeto al medio, promoviendo mayores niveles de inclusión y accesibilidad.

Nuestra propia formación académica y la que acompañamos como docentes de futuras/os trabajadoras/es sociales ha puesto énfasis en la relevancia de las relaciones cara a cara -premisa que seguiremos sosteniendo-, pero aquello que hoy exige ser repensado es el lugar residual que le hemos asignado a los llamados grupos virtuales y la imperiosa necesidad de reasignarles valor como recursos para enfrentar diversos problemas.

Pensar las prácticas conocidas como virtuales nos conduce a una primera y necesaria aclaración. Según la RAE, la palabra virtual es un adjetivo que frecuentemente se encuentra en oposición a efectivo o real y que da cuenta de la capacidad de producir un efecto. Respecto de esto último no caben dudas: las prácticas llamadas virtuales tienen la capacidad de generar efectos de diversa naturaleza. Basta pensar la

capacidad de movilización y resistencia lograda a través de las redes sociales, lideradas por cientos de miles de seres anónimos que han conseguido torcer el rumbo, incluso, de decisiones de gobierno. Hace 25 años, Lévy (1999) sostenía que un nuevo dispositivo de comunicación, al que llamó comunicación todos-todos, apareció en el seno de las comunidades desterritorializadas muy amplias, como uno de los principales efectos de la transformación en marcha. Y afirmó: "el ciberespacio en fase de constitución facilita una comunicación no mediática a gran escala que, a nuestro juicio, constituye un avance decisivo hacia nuevas formas más evolucionadas de inteligencia colectiva" (1999, p. 90).

Tan importantes son los efectos de estas prácticas, que su uso debe guardar reservas, puesto que sus consecuencias también pueden resultar impredecibles, con el agravante que impone la ausencia física para actuar de manera efectiva ante situaciones de emergencia. Pero adscribir a la idea de una práctica no real es un asunto muy diferente. En este sentido, para Lévy (1999) lo virtual no tiene nada que ver con lo falso o ilusorio, ni es lo opuesto a lo real, cuestión que el autor describe como una oposición fácil y equívoca, que presupone la realidad como realización material, sino es "una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizonte (...) es un proceso de transformación de un modo de ser a otro" (1999, p. 8). El autor realiza un análisis entre lo virtual y lo actual. Sostiene que la palabra virtual tiene un origen en el latín medieval virtualis, que a su vez deriva de virtus que significa fuerza, potencia. Lo virtual existe en potencia, pero no en acto, tiende a actualizarse, aunque no se concrete formalmente. Por lo tanto, para Levy, "virtualidad y actualidad solo son dos maneras de ser diferentes" (1999, p. 10). A su vez, el autor marca una diferencia entre lo posible y lo virtual. Sostiene que lo posible es lo latente, un real al que solo le falta la existencia, mientras que lo virtual tiene que ver con la potencia, con el conjunto de fuerzas que acompaña a un acontecimiento o cualquier situación que reclame un proceso de resolución, y a este proceso de resolución lo denomina actualización, que es una forma creativa de solución que emerge de "una configuración dinámica de fuerzas y finalidades" (1999, p. 11). Basta pensar en la constitución de grupos de aprendizaje a través de plataformas virtuales que surgieron en el ámbito universitario y en otros espacios ante la situación problema que presentaba el ASPO por el Covid-19.

Reemplazamos la presencia física en las aulas por la participación de estudiantes y docentes en una red de comunicación apoyada en soportes virtuales que favorecieron la hospitalidad y la cooperación ante un contexto incierto.

En este punto nos parece pertinente introducir el concepto de acontecimiento al que Alain Badiou define como aquello que sucede y "hace aparecer cierta posibilidad que era invisible o incluso impensable" (2013, p. 21). Crea una posibilidad que necesita del trabajo colectivo o singular para que esa posibilidad se torne real y se inscriba en el mundo. Lo que sucede con un acontecimiento, es el quiebre de ciertas estructuras que nos otorgaban grados de certezas sobre los modelos que regulaban nuestras relaciones y va a "transformar en una posibilidad aquello que fue declarado imposible" (Badiou, 2013, p. 23), posibilitándonos el beneficio de revisar nuestras formas de pensar, sentir y actuar.

La pandemia por Covid-19 puede pensarse en términos de acontecimiento. Con ella, no solo emergió el aislamiento social, el miedo, la incertidumbre y desolación, sino que también nos propone convertirnos en cartógrafos, cartografía comprendida como "diseño que acompaña y se hace al mismo tiempo que los movimientos de transformación del paisaje" (Rolnik, 1989, p. 1). Como docentes universitarias/os y en el afán de acompañar y sostener el proceso pedagógico, la realidad nos invitó a ensayar recursos digitales poco utilizados hasta el momento, como forma de compensar lo que no podemos hacer presencialmente. Es así como, en el movimiento del paisaje académico emergieron las clases virtuales y se acentuó el uso de los grupos de wathsapp con las/os estudiantes. Teniendo en cuenta que uno de los problemas es no poder acceder a los contenidos teóricos en forma presencial, se abre la oportunidad de trazar otro territorio "... que sólo puede ser alojado en un encuentro y es justamente en él donde la experiencia educativa tiene lugar" (Duschatzky, 2010, p. 294). Oportunidad que se desliza si estamos disponibles a la potencia de lo virtual y a la actualización que el paisaje actual nos entrega. A la vez, nos posibilita indagar sobre los efectos que producen los nuevos dispositivos tecnosociales, con sus cualidades temporo-espaciales y velocidades diferentes. Para Lévy, una de las características asociadas a la virtualización es el efecto Moebius que se da en diversos ámbitos y pone como ejemplo al teletrabajador, quien transforma su espacio privado en público y viceversa. De esta forma, "los límites no son evidentes. Los lugares y los tiempos se mezclan" (1999, p. 18) y donde el yo y el otro se colocan en una espiral en la que el interior y el exterior cambian continuamente de lado, como en un anillo de Moebius.

Otro punto que merece ser aclarado –no obstante parecer innecesario- es que presencialidad y virtualidad/no presencialidad no resultan pares de un antagonismo excluyente. La impugnación de las prácticas grupales a distancia –como preferimos llamarlas a partir de estas consideraciones conceptuales- basadas en el argumento de lo insustituible de lo presencial, resulta doblemente falsa. Ni las prácticas a distancia sustituyen la presencialidad, ni éstas resultan en sí mismas garantía de éxito, ni dan cuenta, sin más, de una tarea cara a cara.

Así, presencia y distancia integran instancias complementarias y no reemplazables antagónicamente. Vale tomar nota que estos dos aspectos –presencia y distancia-resultan propios de toda relación vincular, ya sea cara a cara o a distancia. Así como una presencia sin límites ni distancias equivale a estar juntos, pero no a estar vinculados, una distancia sin implicación no produce aprendizaje, entendiendo a éste en el sentido pichoniano de apropiación de la realidad para transformarla. La categoría distancia óptima como habilidad en el ejercicio de la coordinación grupal también da cuenta de estos procesos.

Es Berenstein (2009) quien nos alerta sobre la necesidad de desalienarnos de la idea ilusoria y letal de ser una/o con el otra/o. Dice el autor:

"La idea de algunas parejas y familias [podríamos agregar algunos grupos] de que 'somos uno' no sólo contiene un equívoco, sino que mantiene una capacidad letal en el repudio a la diferencia inherente a pertenecer a un

conjunto. Cuando no es aceptado, se anula al otro y al mismo sujeto, ya que el vínculo es de esas producciones que son resultado de las acciones de más de uno, no menos de dos y desde el Dos" (2009, p. 18).

El autor plantea la existencia de tres estares-haceres en la relación entre los sujetos, a los que llama: estar juntas/os, estar relacionadas/os y estar vinculadas/os. Estar juntos se asemeja a una agregación de sujetos, donde el hacer se basa en buscar la similitud. Estar relacionadas/os supone estar con la/el otra/o, pero sin haberse modificado. Una/o está a merced de otra/o. Estar vinculadas/os, finalmente, lleva a que las/os sujetos sean otras/os de quienes eran antes de estar vinculadas/os, el vínculo regula las modalidades de relación y de él derivan las acciones de cada cual. Hay acciones de cada sujeto y acciones que surgen por el hecho de estar vinculadas/os.

Entonces, pensar desde los vínculos no es lo mismo que pensar en los vínculos, implica abandonar la idea de centro¹⁸ y pensar desde el entre, desde lo que sucede, ya que lo vincular es producción y tiene múltiples maneras de componerse.

Si observamos los procesos y no los individuos, podemos captar el movimiento de lo que está sucediendo. Gilles Deleuze (2008), filósofo con una marcada impronta spinoziana, desarrolló una filosofía de la inmanencia. Su lógica es la del devenir y esto significa pensar las cosas desde lo que están siendo. Esta lógica se relaciona directamente con su idea de la potencia y con ella se refirió a las cosas de las que un cuerpo es capaz. En una de sus publicaciones sobre estudios del afecto, Lara (2015), al citar a Deleuze sostiene que, para el autor,

"la importancia no está en los estados sólidos y definidos de las cosas, sean categorías psicosociales o biológicas (...); sino en lo que sucede en dichos estados, aquello que los modifica. Los efectos de dicha potencia rebasan las fronteras físicas de los cuerpos, definiendo así una nueva frontera en función de la fuerza vital de cada cuerpo (2015, p. 21).

Fue Spinoza quien habló de la potencia de los cuerpos y de las relaciones que componen y descomponen. Una relación que compone, aumenta la potencia y a la inversa. Por eso, para él no existía el bien y el mal, sino, lo que hace bien compone y aumenta la potencia y lo que hace mal, descompone y por ende disminuye la potencia de un cuerpo. En la experiencia actual de nuestra práctica docente, los grupos de aprendizaje en presencia o a través de plataformas virtuales, no son ni mejores, ni peores; en términos de Spinoza, ni buenos, ni malos. Simplemente son diferentes formas y en esos encuentros se deberá evaluar si componen y multiplican, o no; si son convenientes o poco convenientes. Seguramente que esto va a depender de innumerables variables a analizar, incluyendo la propia percepción de nuestra práctica. "Para Deleuze cada ser vivo y no vivo es atravesado por encuentros más o menos convenientes que amplían o reducen su territorio, al maximizar o minimizar su

¹⁸ Las teorías que postulan un centro se tornan trascendentes, es decir se encuentran por encima, algo que supera su importancia circunstancial. Cuando todo es mediado por ese modelo, si se cuestiona el centro, toda su estructura se cae.

potencia" (Lara, 2015, p. 21). En estos encuentros se produce una modificación del territorio, de ahí el devenir.

La necesidad de pensar el devenir grupal desde una perspectiva holística de la realidad, es analizada también desde otra perspectiva teórica, como el paradigma ecosistémico, del que recogemos el principio de totalidad, que indica que el todo es más que la suma de las partes; es decir, no se rige por la idea de sumatividad, sino por el de interdependencia recíproca. Así lo explica el creador de la Teoría General de los Sistemas:

"No puede sumarse el comportamiento de las partes aisladas y obtener el del todo; hay que tener en cuenta las relaciones entre los varios sistemas subordinados y los sistemas que les están superordinados, a fin de comprender el comportamiento de las partes" (Bertalanffy, 1989, p. 70).

Luz, cámara...acción

Uno de los conspicuos autores de la teoría social contemporánea, Erving Goffman (1997) nos ilustra sobre el significado de la palabra persona, partiendo de la consideración que los griegos asignaban a la palabra persona en tanto máscara (prósopon), es decir per sona, para sonar, utilizada por el personaje teatral. Persona es el sujeto cambiando de máscara y en la sociedad es el sujeto que desempeña numerosos roles. La palabra actor deriva del griego hypokrites, que significa hipócrita, que deriva del verbo hypokrisin, que significa actuar, propia del teatro griego. Cabe destacar que también en el teatro romano la palabra persona deriva de per sonare, la máscara de boca ancha que permite la emisión y proyección de la voz.

Goffman (1997) sostendrá que la interacción cara a cara implica la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran en presencia física inmediata y dirá que el individuo ofrece una actuación, una representación, a través de esa máscara. Valiéndonos de estas nociones, podríamos inferir que la actuación grupal de toda persona puede estar dirigida a desempeñar cierto papel y generar en su público cierto grado de aceptación social. De allí el rol central desempeñado por quien coordina, en tanto lectora/or y copensora/or del proceso grupal.

Si la actuación es la actividad del individuo durante un período caracterizado por la presencia continua ante un conjunto de observadoras/es sobre quienes se ejerce cierta influencia, la fachada será la parte de la actuación que funciona de modo regular y prefijado, ya sea intencional o inconscientemente por parte del individuo. En el espacio grupal aparecerán fachadas y un trasfondo escénico para el flujo de la acción humana. Como dirá Goffman (1997), existe una representación colectiva que institucionaliza una fachada social en función de las expectativas estereotipadas abstractas. Todos los actores salen a escena a desempeñar su rol en esta realización dramática que se pretende sea una exhibición efectiva.

De las consideraciones precedentes y siguiendo a Marcón (2020) se desprende la pertinencia y relevancia asignada a las relaciones cara-a-cara en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto "el rostro (la cara) es un sistema expresivo del ser, incluyendo procesos (la mirada, la voz) que particularizan posibilidades de vinculación" (p. 1). Agrega Marcón, en relación a los procesos pedagógicos, que nuestros comportamientos, caras y caretas, varían situacionalmente, por lo que "el cara-a-cara es, entonces, un careta-a-careta, orden de lo real que no deslegitima el vínculo pedagógico, pero habilita la identificación de distintas caras" (2020, p. 1). Concluye este autor:

"Y subrayemos: no por ello esos rostros son menos genuinos, menos legítimos ni menos operativos. Son, eso sí, distintos. No podemos predecir a futuro, pero hoy podemos estar tan seguros de que ellos no pueden suplantar a los anteriores como que coexistían, aunque con menos intensidad, antes del coronavirus. En este sentido el cara-a-cara no debería constituir un argumento dicotómico y sí complementario en su relación con las pantallas o barbijos tecnológicos" (Marcón, 2020, p. 1).

Suponer, entonces, que la virtualidad impone el riesgo inevitable de lo ficcional es una generalización tan inaceptable como la que sostiene que lo virtual es irreal. Claro que esta modalidad de interacción requiere, cuando menos, el encendido de las cámaras, que haga posible un vínculo entre los cuerpos más allá de la distancia, siempre a sabiendas de que la acción –presencial o a distancia- se configura como resultado de un entramado complejo y multidimensional. Ello no se agota en ver o no al otrx, sino en la posibilidad de escuchar la otredad y no reducir esa escucha a la mera proyección, lo que significa tomar una posición que nos invita a estar ahí, ponernos en juego, poniendo el cuerpo que también se manifiesta en el espacio virtual.

Desde el Trabajo Social, Fernández García y López Peláez (2010) sostienen que enfrentar las barreras que la brecha digital imponen en el acceso a Internet y el manejo de la información digital depende de cómo las instituciones públicas y privadas -incluidas las ONG- establezcan espacios que ofrezcan a los ciudadanos nuevas formas de enfrentar los problemas.

Va de suyo que la precondición básica para pensar el abordaje de esta cuestión es garantizar las condiciones de acceso a la tecnología a través de políticas públicas de carácter universal, tales como el programa Conectar Igualdad y la provisión de wifi de acceso libre y gratuito. Pero también existen otras brechas, como las capacidades necesarias para el uso de internet en el hogar y en medio de otras exigencias (Molina, 2020). Y podríamos agregar otra brecha, que resulta de la resistencia a apropiarse de las nuevas tecnologías de información y comunicación y que remite a la noción de obstáculo epistemofílico, desarrollado por el pensamiento pichoniano.

Disponibilidad e intervención con grupos

Nuestra vida cotidiana transcurre en un contexto en el que estamos expuestos a ser partícipes de sucesos y/o de acciones propias y ajenas. La existencia misma nos

conduce a modificaciones a veces imperceptibles en nuestra forma de ver y actuar en el mundo, como sostiene Janine Puget (2015). Ahora, ¿qué sucede cuando algo de lo impensado irrumpe en nuestra cotidianidad, poniendo en jaque nuestra forma de convivir, de relacionarnos, de amarnos, de trabajar, de conformar grupos, de producir y hasta nuestra manera de tocar y respirar? A nuestro entender, se produce en principio, una discontinuidad entre lo representado –en el sentido de re-producir algo anterior- y la presentación –prácticas creadas en un puro presente (Puget, 2015), provocando altos grados de incertidumbre que pueden devenir en estados de sufrimiento, por tratar de seguir manejándonos con ciertos modelos que nos otorgaban tranquilidad y que en el presente y por el momento no son aplicables a esta nueva realidad. Sin embargo, al producirse una ruptura de las certezas que nos otorgaba aquello conocido y atravesar la experiencia de caminar en una zona enigmática, pueden emerger acciones creativas que instituyan nuevos modos de relación con el medio ambiente, y con ello, nuevas formas de grupalidades y de enseñaje¹⁹, si estamos disponibles.

Entendemos la disponibilidad, siguiendo los aportes de Francoise Jullien, como un "abanico completamente abierto -sin rigidez ni evasión- de manera de responder plenamente a cada solicitación que surge (...) sin dejar de lado ni desatender nada..." (2013, p. 35). De forma tal que, en el vínculo pedagógico, hoy, ya no sería estratégico encerrarnos en pensamientos binarios y excluyentes acerca de lo presencial o lo virtual. El contexto actual nos convoca a no aferrarnos a una sola posibilidad y esquema, sino que, y sin perder la globalidad, podamos inclinarnos a trabajar en situación y rescatar de ahí lo que la situación tiene para entregarnos.

Como ya deslizamos precedentemente, esta pandemia nos invita a estar disponibles. ¿Qué significa la disponibilidad y estar disponibles? Jullien realiza un análisis entre la noción de disponibilidad en el pensamiento europeo y el chino y sostiene la importancia de promoverla como una categoría ética y cognitiva. Desde el pensamiento europeo, la disponibilidad se relaciona más con posesiones, funciones y "podemos recurrir a ella de un modo familiar, deslizar el término en la banalidad de nuestras frases como una apelación al buen sentido..." (Jullien, 2013, p. 23). En cambio, para el pensamiento chino, la disponibilidad es ética y estratégica; no se localiza, no se especifica, ni se impone. No proyecta, porque no es conducida por ninguna intencionalidad; mantiene por consiguiente todo en igualdad. No opone ni fija nada. El conocimiento, al no estar orientado, se vuelve una vigilancia que no se deja reducir. La disponibilidad mantiene en pie de igualdad todo lo que se escucha para no dejar pasar ningún indicio. Para el pensamiento chino, la disponibilidad está en el principio mismo del pensamiento. Disponibilidad de una disposición sin disposición fija (Jullien, 2013). En la coordinación de un grupo, una de las actitudes del coordinador/a es mantener la atención flotante, capacidad para dejarse llevar por la información, permitirse resonar y, desde allí, elaborar hipótesis que siempre deberán ser confrontadas con el grupo. También poder ensayar la continencia del coordinador/a, que al igual que

¹⁹ La expresión enseñaje surgió como un lapsus y da cuenta de la fusión interdependiente entre enseñanza y aprendizaje.

otras habilidades propias de la construcción del rol profesional aparecen y son abordables en la modalidad grupal a distancia.

El acontecimiento dio inició a nuevas prácticas de relación social y de cuidado, muchas de las cuales motorizan -en el actual contexto- otras formas menos desiguales de distribución de las tareas domésticas. En materia de grupalidades, un sinnúmero de novedades forma parte de esta nueva cotidianidad: cenas familiares, reuniones de trabajo, clases universitarias, sesiones de psicoterapia, reuniones de amigas/os, clases de gimnasia, apoyo escolar, celebraciones de cumpleaños, son algunas de las múltiples actividades que vienen siendo realizadas en el marco de la virtualidad a través de diversos dispositivos y aplicaciones, algunos de los cuales nos resultaban absolutamente desconocidos. Se trata de experiencias que desafían la premisa excluyente de la presencialidad como prerrequisito ineludible del trabajo colectivo.

En 1975 y en referencia al psicoanálisis, Didier Anzieu expresó:

"un trabajo de tipo psicoanalítico debe darse ahí donde surge el inconsciente, parado, sentado o acostado, individualmente, en grupo o en una familia, en todos los lados donde un sujeto puede dejar hablar sus angustias y sus fantasías delante de alguien que se supone que lo escucha y es apto para darle cuenta de ellas" (en Robles, 2020a).

En esa línea, entendemos que la circunstancia excepcional que ha significado mundialmente la pandemia por Covid-19 nos interpela acerca de promover nuevos espacios grupales donde se habilite la posibilidad de pensar-se y pensar-nos, al servicio de ampliar los márgenes de ciudadanía. Ello supone una problematización que tienda a la ruptura de ciertos dogmas que circulan en torno a la intervención con grupos. Parafraseando a Saül Karsz (2020), al referirse al concepto de eternidad imaginaria, existiría una pretendida inmortalidad que se supone caracteriza a la familia, la pareja –podríamos agregar los grupos–, en la que fracasa la esencia de dichas construcciones, lo que equivale para el autor a lo que nunca fueron en la realidad. Así, agregamos, una perspectiva esencialista podría considerar un único modo de pensar la intervención grupal, desconociendo otras muy diversas formas en que las grupalidades se manifiestan en la vida cotidiana.

Grupos a distancia. Algunos trazos conceptuales

Recordemos que EPR caracteriza al grupo como

"un conjunto restringido de personas, que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles" (en Quiroga, 1986, p. 78).

Dicha caracterización permite afirmar que la totalidad de elementos que componen la definición de grupo se hacen presentes en la grupalidad a distancia, con algunas restricciones y modificaciones que, huelga decir, la no presencialidad impone.

Inicialmente, los grupos a distancia requieren para su adecuado funcionamiento un número más reducido que los grupos presenciales y ello obedece a estrictas razones de operatividad. Si bien algunos dispositivos permiten capturar simultáneamente la imagen de 20 personas o más, las intervenciones grupales a distancia tornan más compleja –aunque no imposible– la interacción a mayor cantidad de personas, por lo que parece conveniente limitar el número de participantes.

La constante temporal no guarda diferencias significativas respecto a los grupos presenciales. La extensión de una reunión grupal y su frecuencia no difieren en uno y otro dispositivo, aunque el mejor aprovechamiento de las interacciones comunicativas sí requiere ciertos ajustes en la modalidad a distancia. El espacio, en tanto, presenta una doble dimensión toda vez que se construye un espacio compartido –esta vez sí virtual, a través de la red- y otro espacio individual, el de cada integrante en el lugar donde se encuentra. Aquí importa asegurar condiciones de privacidad tanto para cada integrante como para el grupo en su totalidad. Siguiendo a Lévy (1999) diremos que la virtualización produce un proceso de desterritorialización, una suerte de espacio sin fronteras claras, en el que la aparición en un espacio inasignable, como señala el autor, no impide existir. Es vital comprender que la telepresencia es presencia a distancia, donde la sincronización reemplaza la unidad de lugar, creándose, por lo tanto, una situación donde coexisten muchos sistemas de proximidades (Lévy, 1999).

La mutua representación interna -que, junto a la constelación necesidad-objetivotarea, constituyen organizadores internos grupales- atraviesa similares vaivenes a los que transita el proceso de incorporación de las/os otras/s en el mundo interno de cada sujeto. Del mismo modo, el reconocimiento de las necesidades comunes y complementarias; la resolución de las necesidades antagónicas; el esclarecimiento de los objetivos grupales y la definición del conjunto de actividades que el grupo habrá de realizar para alcanzarlos -tarea- resultan acciones abordables tanto en la modalidad presencial como a distancia. Lo propio se puede afirmar respecto del abordaje de los dos niveles de la tarea grupal, el explícito y el implícito.

El proceso de asunción y adjudicación de roles, finalmente, muestra en la modalidad grupal a distancia las mismas vicisitudes que en la modalidad presencial puesto que la emergencia de los llamados roles grupales funcionales es el resultado de un proceso de interacción del que participan la verticalidad del sujeto y la horizontalidad grupal, con una relativa independencia del modo y lugar donde ese encuentro se produzca. Ello no implica desconocer la eficacia del contexto en la producción de las relaciones intersubjetivas, sino comprender que son otras las variables que intervienen, centralmente, en la emergencia de los roles grupales.

En relación al encuadre de la actividad grupal no presencial, podemos afirmar siguiendo a Bleger que ese conjunto de constantes dentro de las cuales se desarrolla el proceso (en Robles, 2020b) requiere en la modalidad a distancia de idénticas

condiciones a las desarrolladas en la modalidad presencial. Con excepción de las modificaciones que plantea la constante espacial, el resto de condiciones constantes no muestra cambios que resulten significativos. Las constantes temporal, conceptual, personal, fáctica y vincular (Robles, 2020b) requerirán una relativa invariancia a los efectos de servir como sostén del proceso grupal y cualquier modificación en ellas tendrá que ser tenida en consideración a los efectos de analizar sus efectos en dicho proceso.

¿Qué ocurre en torno del ejercicio de la función del equipo de coordinación en los grupos a distancia? Quizá sea alrededor de este tópico donde deba producirse la mayor apertura, para alejarse de cierta mirada dogmática acerca de la intervención profesional con grupos. Una preocupación que los grupos a distancia generan en quienes los coordinan radica en no disponer del círculo, en alusión a la extendida disposición circular de las prácticas grupales en Trabajo Social. Si bien no caben dudas acerca de la dificultad de lograr esta disposición espacial en los grupos a distancia, no menos cierto resulta que no es dicha distribución aquello que asegura una intervención eficaz. La pantalla ofrece, en cambio, tanto al equipo de coordinación como a las/os integrantes del grupo, la posibilidad de mirarse en simultáneo e, incluso, mirarse a sí misma/o y, así, rectificar aspectos de la comunicación analógica. En tanto, el argumento de no poder ver todo frente a la cámara devela una ilusión también inexistente en las prácticas grupales presenciales.

La comunicación puede presentarse más organizada en los grupos a distancia, aunque no exenta de los riesgos de toda comunicación humana, ya que se profundiza la dificultad de mantener una adecuada escucha ante la existencia de comunicaciones superpuestas.

A modo de cierre

Para concluir, creemos que, en la enseñanza universitaria muy particularmente, esta disponibilidad a la que hicimos referencia ha motivado la necesidad de activar recursos muchas veces ya existentes, pero poco utilizados: los campus virtuales, que se han visto, incluso, colapsados, ante la masividad de su uso en esta pandemia, como nunca antes había ocurrido. De allí la importancia de estar disponibles a revisar prácticas, conceptos, tareas; atrevernos a descentrarnos, a habitar el vacío, a bucear en el caos y morar en la situación con la información que ella nos brinda, abriéndonos a la categoría ética y estratégica de estar disponibles a lo que en la situación y en el vínculo pedagógico emerja.

Deberemos abandonar lecturas reduccionistas y antagónicas acerca de lo presencial y lo virtual, que no suman aportes a la reflexión, y atender las voces de quienes demandan satisfacción a sus necesidades, puesto que es allí donde el Trabajo Social deberá ejercer una activa y revisionada presencia.

Si consideramos que no hay nada en el ser humano que no sea la resultante de la experiencia vincular, sea con otros/as significativos/as o secundarios/as, y si actualmente lo grupal presencial se manifiesta en el orden del peligro por las

condiciones del contexto, es oportuno como docentes universitarias/os, como profesionales y como humanas/os, reflexionar si la jerarquización excluyente y antagónica de los grupos presenciales, en detrimento de los grupos a distancia, no es una nueva resistencia, como aquella que anunciaba Anzieu cuando teorizó sobre lo grupal.

Creemos que es tiempo de analizar críticamente qué movimientos componen o descomponen nuestra existencia, lo cual incidirá inmediatamente en nuestro mundo vincular, creando nuevas posibilidades de ser con otras/os.

Como docentes y en la breve experiencia de un cuatrimestre²⁰ donde ensayamos los grupos a distancia como posicionamiento ético ante el ASPO y guiados por la convicción de estar disponibles a lo que surgiera en el proceso de aprendizaje, podemos concluir que tanto los grupos presenciales como los grupos a distancia son formas de expresión y organización de los seres humanos, que pugnan por no aislarse y construir modos de relacionarnos más solidarios y democráticos, aun en condiciones de excepción. Lo propio hemos podido advertir en nuestras intervenciones grupales profesionales, donde el espacio virtual desterritorializado ha constituido la posibilidad de albergar a otras/os y no suspender la vida cotidiana a la espera de una ilusoria normalidad imaginaria que nunca fue ni será posible.

Referencias bibliográficas

- ANZIEU, Didier y MARTIN, J. Yves. (1971). La Dinámica de los Pequeños Grupos. Editorial Kapelusz.
- BADIOU, Alain. (2013). La filosofía y el acontecimiento: Con una breve introducción a la filosofía de Alain Badiou. Amorrortu.
- BERENSTEIN, Isidoro. (2009). Unidad 1: Vincularse y desvincularse. Sus variedades. Curso: Las Parejas y las Familias. Dispositivos e intervenciones. Instituto Universitario Hospital Italiano.
- BERTALANFFY, Ludwing von (1989). Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. Fondo de Cultura Económica.
- DABAS, Elina. (1999). Redes sociales: cómo construir la posibilidad de cambio. Revista Regional de Trabajo Social. Año XIII. Edición 16. Vol. 15.
- DELEUZE, Gilles. (2008). En medio de Spinoza. Cactus.
- DUSCHATZKY, Silvia y AGUIRRE, Elina. (2013). Des-armando escuelas (Voces de la Educación). Paidós.
- DUSCHATZKY, Silvia; FARRÁN, Gabriela y AGUIRRE, Elina. (2010). Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo. Paidós.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Tomás y LÓPEZ PELÁEZ, Antonio. (2010). Trabajo Social con grupos. Alianza Editorial.

_

²⁰ Las clases virtuales se extendieron, finalmente, a lo largo de cuatro cuatrimestres.

- GOFFMAN, Ervin. (1997). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu.
- JULLIEN, François. (2013). Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis. El cuenco de Plata.
- KARSZ, Saúl. (2020). Un mundo sin esperanza es un mundo con posibilidades. La Patriada. El grito sagrado [en línea. Disponible en http://www.fmlapatriada.com.ar/un-mundo-sin-esperanzas-es-un-mundo-con-posibilidades/]
- LARA, Ali. (2015). Teorías afectivas vintage. Apuntes sobre Deleuze, Bergson y Whitehead. *Cinta moebio*, 52: 17-36 [en línea. Disponible en www.moebio.uchile.cl/52/lara.html].
- LÉVY, Pierre. (1999). ¿Qué es lo virtual? Paidós.
- MARCÓN, Osvaldo. (2020). Subjetividades pedagógicas y brecha digital: Del cara a cara a los barbijos tecnológicos. [en línea. Disponible en: http://cuestionsocial.com.ar/noticia.php?id=57].
- MOLINA, Pablo. (2020). La virtualización en la docencia universitaria: desafíos y continuidades. En LEVY, E. y SOTELO, B. (coord.) Pensar la educación en tiempos de distanciamiento. Reflexiones de docentes, graduadxs e investigadorxs. FEDUBA.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. (1985). El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Nueva Visión.
- PUGET, Janine. (2015). Subjetivación discontinua y psicoanálisis. Incertidumbre y certezas. Lugar Editorial.
- QUIROGA, Ana. (1986). Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Ediciones Cinco.
- ROBLES, Claudio. (2020a). Pensar lo grupal. Aportes históricos a una teoría de los grupos. En IBAÑEZ, Viviana y SALAZAR ROCHA, Mary (compiladoras). Contenidos teóricos, metodología y experiencias de trabajo social con grupos. Edit. Beatrix.
- ROBLES, Claudio. (2020b). El encuadre en la tarea grupal. Ficha de cátedra. Carrera de Trabajo Social, Fac. de Ciencias Sociales, UBA.
- ROLNIK, Suely. (1989). Cartografía Sentimental: transformações contemporâneas do desejo, Estaçao Liberdade, Sao Paulo. [en línea. Disponible en http://radiocqueer.blogspot.com/2013/03/cartografia-sentimental-transformacoes.html]

Capítulo 12

Redes interinstitucionales y su aporte a la promoción de la salud

Ana Sato

Durante la época de mi formación de grado y en el ámbito de las prácticas preprofesionales, participé de la Cumbre de Juegos Callejeros (CUJUCA), realizada en el barrio del Abasto. La misma se centró en torno al desarrollo de juegos tradicionales como la rayuela, la soga, la carrera de embolsados, etc. Estos juegos se transmiten de generación en generación y se inscriben en el devenir socio-histórico de la comunidad. CUJUCA intenta ser el medio posibilitador del encuentro con otros, estimulando el vínculo entre adultos y niños a partir del juego, además de que convoca a salir del encierro característico de las grandes ciudades. La calle vuelve a ser un lugar de encuentro con otros, a partir del desarrollo de las fiestas y juegos populares, rompiendo con los códigos y jerarquías de su uso cotidiano.

La Cumbre de Juegos Callejeros formaba parte de algunas de las actividades que organiza la Red Rioba. Muchos años después me encontré con la tesis de doctorado de la Dra. Claudia Bang, "Creatividad y salud mental comunitaria: tejiendo redes desde la participación y creación colectiva". Desarrollada en torno a la misma red (Rioba) y de la que formó parte como una integrante más.

Este texto recoge y sintetiza algunos aportes desarrollados en su tesis, a la vez que toma algunas consideraciones del Lic. Rodolfo Núñez, plasmadas en su libro Redes comunitarias. Afluencias teóricas comunitarias.

Consideramos a la red Rioba como una "Red interinstitucional" que adquiere la forma de dispositivo. Al respecto, García Fanlo realiza un análisis sobre ¿qué es un dispositivo? para el pensamiento de Foucault y sostiene:

"Un dispositivo no es algo abstracto. En tanto red de relaciones de saber/poder existe situado histórica-espacial y temporalmente y su emergencia siempre responde a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer, de modo que para hacer inteligible un dispositivo resulta necesario establecer sus condiciones de aparición en tanto acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder" (2011, p 2).

De esta manera, muchas redes interinstitucionales emergieron como formas de organización que intentan promover una mejor calidad de vida, mediante la participación comunitaria. Las redes pueden entenderse también como relaciones entre individuos, entre organizaciones y su carácter depende en gran medida de los propósitos que tienen. Surgen del hecho de compartir intereses y circunstancias en común. Pueden incluir agentes provenientes del sector público como del privado.

Para comprender que la red Rioba conforme lo que Foucault denominó "dispositivo", retomaremos los aportes de García Fanlo:

"...el dispositivo no es una red entre instituciones ni tampoco las formas en que internamente se organizan los distintos componentes (discursos y no discursos) de una institución cualquiera. Para funcionar como dispositivo la institución tiene que dejar de serlo por su captura en una red cuyos hilos son prácticas discursivas y no discursivas. Analizar un dispositivo consistiría entonces en descubrir esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia siempre responde a un acontecimiento históricamente particular" (2011, p. 3).

Por su lado, Rodolfo Núñez, contribuye con la noción de "red social" y sostiene que la misma es una metáfora que permite hablar de relaciones sociales aportando los atributos de contención, sostén, posibilidad de manipulación, posibilidad de crecimiento, control, etc. No es un objetivo en sí mismo, sino que parte de una epistemología para la acción que permita mantener, ampliar o crear alternativas deseables para los miembros de esa organización. En consecuencia, la noción de red es un proceso de construcción individual y colectivo, que a través de un intercambio dinámico, potencializa los recursos que poseen y permite la emergencia de alternativas para la resolución de sus problemas o satisfacción de sus necesidades (Núñez, 2008). Para este autor, la noción de red social implica un proceso de construcción permanente, tanto individual como colectivo, entendiéndolo como un sistema abierto, multicéntrico, que a través del intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de sus recursos y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. En ese proceso, cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones, optimizando los aprendizajes socialmente compartidos.

Siguiendo con la descripción de la Red Rioba, señalaremos que está conformada por una red de instituciones de los barrios de Once, Balvanera y Abasto y poseen una base territorial. Se originó con posterioridad a la crisis de 2001, cuando algunos referentes de ONGs e instituciones de la zona se propusieron llevar a cabo y en forma conjunta, acciones sociales y culturales. Claudia Bang (2016) refiere que es recién en el año 2006 que se creó formalmente con un objetivo inicial:

"coordinar actividades de planificación, ejecución y evaluación entre instituciones y organizaciones que tengan relación directa con la vida cotidiana de los vecinos y conformar una Red Barrial que promueva una mejor calidad de vida a partir de la participación creciente de la comunidad, aportando a la recomposición de los tejidos sociales y recuperando el espacio público para la regeneración de vínculos e integración comunitaria" (2016 p, 42)

El funcionamiento de la red se articula con reuniones quincenales a las cuales asisten integrantes de instituciones estatales pertenecientes a educación, salud y desarrollo

social del Gobierno de la Ciudad y organizaciones de la sociedad civil y algunas instituciones privadas. Participan también, algunos invitados o referentes de otras organizaciones. La tarea que desarrollan en cada reunión se centra en la planificación y evaluación de las acciones conjuntas, las que se realizan en diferentes espacios y no siempre por los mismos actores. Su configuración es móvil en sus vínculos y límites, según un proceso de constante transformación. Cabe recordar que las redes se inscriben dentro del paradigma de intervención interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial.

Algunas de las organizaciones que la conforman son: Cesac N°11, Centro de Integración Social Casa Abasto, Iglesia Evangélica Bautista de Once, Servicio Social Agustiniano, Casona Cultural Humahuaca, La Vereda, Puerta 18, El Bancadero, Mujeres Peruanas Unidas Migrantes y Refugiadas, Fundación Espacio Analítico, entre otros.

La mayor parte de las acciones tienen como destinatarias a las poblaciones de mayor vulnerabilidad social. Se trata de migrantes de países limítrofes o del interior del país que viven en pensiones, inquilinatos o casas tomadas. A su vez, relatan que existe un alto grado de discriminación hacia ellos desde los sectores socioeconómicos medios y altos que comparten el mismo barrio, desvalorizando sus expresiones culturales. "Muchas veces, la situación de ilegalidad de los migrantes los obliga a intentar hacerse notar lo menos posible, pasar inadvertidos para sobrevivir" (Bang, 2016, p. 54).

Una de las características de esta red en cuanto a sus integrantes, es que los que participan desde las instituciones estatales, lo hacen por fuera de su horario de trabajo. Claudia Bang dice al respecto:

"pareciera que la red funcionara en los márgenes de la institucionalidad de las organizaciones estatales que la conforman. Se podría pensar que estos profesionales participan de las reuniones y actividades a partir de la defensa de una forma de trabajo integral que no siempre encuentran en sus instituciones de origen" (2016, p. 45).

Es interesante retomar los aportes de Rodolfo Núñez (2008) cuando desarrolla la noción de posición en las prácticas de intervención del Trabajo Social en las redes sociales, contraponiéndola a la noción de rol. Al respecto sostiene que los profesionales al intervenir en el espacio social, ya sea a través de programas, proyectos o acciones institucionales, realizan su intervención desde el supuesto que la población con la que trabaja son el "objeto de intervención", así se planifica desde un diagnóstico que solo muestra la dimensión carente de esa población. Desde la perspectiva de las redes, la intervención se realiza a partir de la posición que se ocupa en el campo social y desde el punto de vista del actor, ya que considera al espacio social como una trama de relaciones conformado por heterogéneos sistemas dinámicos. Desde esta posición existe la posibilidad de crear y generar alternativas deseables para los participantes del colectivo. Concebir el espacio social como un sistema de relaciones relativas y dinámicas y no de individuos situados jerárquicamente, permite cuestionar la posición hegemónica tradicional del trabajador social en el proceso de intervención. En la misma sintonía, la Dra. Bang

entiende al espacio público como "espacio de todos", donde se dirime la conflictiva entre lo público y privado. Entiende a ese espacio como soporte de la satisfacción de necesidades colectivas y posibilitador de actividades como son los eventos callejeros de la red. "El aspecto colectivo del espacio público, así como su importancia a nivel sociopolítico y cultural, hacen que se constituya como un espacio fundamental y natural de circulación de los diferentes emergentes sociales" (Bang, 2016, p. 31)

Núñez entiende que tanto el concepto de rol como el de función, por su propia definición y aplicados a determinados fenómenos sociales en un orden existente, contribuyen al funcionamiento de ese orden. Por eso, al referirse a la intervención en redes sociales usa el término de posición y sostiene que desde la perspectiva de redes sociales se debe pensar la dimensión social no desde un abordaje desarticulador de los problemas sociales, sino desde lo que Robert Castel denomina "la cuestión social" (Núñez, 2008).

Con respecto a sus prácticas, la red Rioba entiende la salud como una práctica social, encuadrándose dentro del pensamiento de la corriente médico social/salud colectiva. que puso en el centro del debate el proceso de producción y reproducción social como matriz del fenómeno dinámico y procesual de la salud-enfermedad. Las diferentes formas de respuesta social a la enfermedad, también fueron incorporadas como parte inherente al proceso, rompiendo de este modo con la idea histórica natural de la enfermedad. El término de "proceso de salud-enfermedad-atención" devino en "salud-enfermedad-cuidado" ya que el cuidado, tendría una connotación mucho más amplia e integral que la atención, al denotar relaciones horizontales, simétricas y participativas, reconociendo que buena parte de las acciones de salud suceden en las vidas cotidianas y en las prácticas de los conjuntos sociales y el/los sujetos (Stolkiner-Gómez, 2012). Es fundamental destacar que esta corriente incorporó la idea de derecho a la salud, comprendida en el marco de una integralidad de derechos. Cuestionó la práctica médica centrada en patologías individuales y propuso una práctica integral que incorporó la dimensión subjetiva, histórica y social, tanto en el abordaje individual como en la población. Práctica que produce una "clínica ampliada" que requiere de horizontalización, de articulación entre la interdisciplinariedad y la especialización (Stolkiner-Gómez, 2012).

La estrategia de promoción en salud comunitaria es una práctica orientada a la generación de procesos participativos que ponen en juego la creatividad desde lo colectivo, multiplicando las redes de contención comunitaria. Propiciando la transformación de los lazos comunitarios hacia vínculos solidarios y la participación hacia la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades, fortaleciendo las redes comunitarias y generando condiciones favorecedoras para la toma de decisiones autónomas y conjuntas sobre el propio proceso de salud-enfermedad-cuidados. La Red Rioba lleva adelante numerosos eventos callejeros que propician el encuentro y participación comunitaria: Festejo del Día Mundial de la Salud, Fiesta de la quema del Muñeco, Milonga/Corte-Cachengue, Fiesta de las diferentes culturas del Abasto. Cada fiesta se realiza en lugares diferentes del barrio. Para su realización se articulan acciones y recursos desde la red. Si bien cada evento tiene como principal organizador a una de las instituciones, el proceso

intenta ser abierto y la participación se expresa en grados y formas diferentes (Bang, 2016).

Claudia Bang sostiene que la realización de los eventos involucra procesos comunitarios dinámicos y complejos. Diferencia tres escenarios participativos:

Los procesos artísticos colectivos: Se refiere a la creación artística y a las actividades lúdicas que dan contenido a los eventos. Tienen lugar al interior de las organizaciones y grupos que luego presentan en las fiestas callejeras.

Los procesos comunitarios: Es el proceso de organización general de cada evento y se centra en reuniones donde se realiza la planificación, realización y evaluación. La participación a este proceso es abierta a la comunidad y se elabora en algunas de las instituciones de la red.

Procesos institucionales: se producen como efectos desencadenados al interior de las instituciones de salud a partir de la participación de alguno de sus miembros en la red.

Esta experiencia comprende dos niveles de intervención: la conformación y sostenimiento de redes interinstitucionales a través del trabajo intersectorial, y el fortalecimiento de redes comunitarias a partir de procesos participativos. El encuentro callejero funciona como línea transversal que permite articular a ambos (Bang, 2016).

Retomando el pensamiento de Rodolfo Núñez, el autor plantea que, desde el Trabajo Social, se pueden ocupar dos lugares. Acompañar al colectivo en relación con sus intereses y necesidades, co-contruir el mapa de lo social, lo que nos posibilita vincularnos y encontrarnos con el "otro", entonces el operador ya no es la institución, sino que pasa a formar parte de la red. O, formalizarnos y encuadramos rígidamente los espacios utilizando solo la técnica.

"El Trabajador Social es un agente más en el juego de la intervención; por lo tanto, no podemos concebir roles predeterminados para la profesión, ya que su accionar no debe depender de la aplicación de un arsenal de instrumentos que cada rol predetermina o traiga implícito. La práctica social nos demuestra (...) que la demanda de intervención (...) se nos presenta como un entramado confuso y difuso de problemas de diferente índole" (Núñez, 2008, p. 4).

Este pequeño recorrido nos permite afirmar que siempre han existido "redes sociales" en las comunidades y que la forma de abordar los problemas sociales desde la intervención en la red, debe acoplarse al modo de resolución de esa comunidad singular, apoyándonos en procesos colaborativos, acompañando y articulando con otras redes existentes.

Referencias bibliográficas

BANG, Claudia. (2016). Creatividad y salud mental comunitaria: tejiendo redes desde la participación y la creación colectiva. Lugar Editorial.

- GARCÍA FANLO, Luis. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A Parte Rei, Revista de Filosofía.
- NÚÑEZ, Rodolfo. (2008). Redes comunitarias. Afluencias teóricas comunitarias. Cap. 1 "Del rol estático a la posición dinámica en las prácticas del Trabajo Social". Espacio Editorial.
- STOLKINER, Alicia. (2004) Las familias y la crisis, en Cuestiones de infancia. Revista de Psicoanálisis con niños. UCES, vol 8, 137-151.
- STOLKINER, Alicia y GÓMEZ, Sara. (2012). Conceptualizando la salud mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social/salud colectiva latinoamericanas. Disponible en https://www.academia.edu/39305793/Conceptualizando_la_Salud_Mental_en_las_pr%C3%A1cticas_consideraciones_desde_el_pensamiento_de_la_m edicina_social_salud_colectiva_latinoamericanas

Capítulo 13

La educación superior en contextos de encierro como proyecto de inclusión social.

Aportes desde el Trabajo Social²¹

Claudio Robles y Paola Quiroga

"Nadie es más esclavo que el que se tiene por libre sin serlo". Goethe.

Una institución total se define como un lugar de residencia y trabajo donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente. En ellas se produce una ruptura de las barreras que separan de ordinario tres actividades centrales de la vida cotidiana: dormir, trabajar y jugar, y donde existen rígidos límites entre los internos y quienes custodian de ellos/as, representándose al otro grupo con rígidos estereotipos hostiles y antagónicos (Goffman, 2001).

La experiencia de encierro en una institución total importa, sin lugar a duda, un impacto en la subjetividad de los internos/as, con efectos impredecibles. La segregación mediante el encierro constituye, en efecto, la herramienta más violenta que posee el Estado para responder legítimamente (Salinas, 2006). La "detención" parece operar a múltiples focos cuando ese período es básicamente pensado en términos de castigo; es entonces cuando el proceso de aprendizaje de la realidad también se detiene, conformándose un obstáculo en la capacidad adaptativa del sujeto. Esta experiencia configura en sí misma una situación de violencia, cuyos impactos no sólo afectarán al sujeto, sino a sus redes inmediatas, al contexto comunitario y a la sociedad en general.

EPR elabora un criterio de salud al que llama "adaptación activa o aprendizaje" y señala -como ya ha sido planteado- que

"el sujeto es sano en tanto aprehende la realidad en una perspectiva integradora y tiene capacidad para transformar esa realidad, transformándose a su vez él mismo. Está activamente adaptado en la medida en que mantiene un interjuego dialéctico con el medio" (en Quiroga, 1986, p. 32).

Aprender, desde la psicología social pichoniana, implica apropiarse instrumentalmente de la realidad para transformarla.

_

²¹ El presente trabajo fue presentado en el XXVIII Congreso Nacional de Trabajo Social organizado por la FAAPSS, San Juan, 20 al 22 de octubre de 2016.

La persona detenida, "el preso" en la representación social dominante, se convierte en el depositario social de los aspectos más negados o rechazados por parte de quienes ven en él/ella, la causa originaria de lo que se ha dado en llamar "la inseguridad". Sostiene Zaffaroni que la criminología mediática usa el pánico moral para que la gente se sienta en peligro y priorice sus intereses individuales por sobre otros colectivos y crea un mundo de personas decentes frente a criminales;

"un ellos de diferentes y malos, que molestan y amenazan y a quienes hay que separar de nosotros, limpios, puros e inmaculados. Ellos son las heces del cuerpo social, que se canalizan por la cloaca que es el sistema penal. Los operadores serían los limpiadores de heces y el código penal un reglamento para desaguadores cloacales" (2012, p. 223).

Nos interesa reflexionar desde una perspectiva criminológica en torno a la crítica de los "paradigmas re", así como reflexionar acerca de la necesidad y urgencia de diseñar y ejecutar políticas públicas tendientes a incluir a la persona detenida, superando la paradoja que supone el encierro en tanto mecanismo de exclusión para la integración. Es preciso comprender el fracaso de la cárcel en la "readaptación social de los penados" como finalidad "esencial" del régimen penitenciario y aceptar que la cárcel argentina representa la debilidad de la República, la institucionalidad y el derecho (Salinas, 2006). La cárcel tiene una condición disocializadora; no puede resocializar sino únicamente neutralizar, lo que lleva a Zaffaroni a sostener: "es un milagro que cuando el preso egresa no reincida, porque está sometido a un mecanismo de matricería humana capaz de marcarle el rol en forma indeleble" (Zaffaroni, 2012, p. 318).

La criminología crítica sostiene que la cárcel no representa en lo absoluto una oportunidad de reintegración en la sociedad sino un sufrimiento impuesto como castigo, un proceso de alienación general que caracteriza las relaciones entre personas y entre roles del mundo carcelario. Es por ello que Baratta (1990) afirma que hasta que los muros de la cárcel no sean por lo menos simbólicamente derribados, las oportunidades de "resocialización" del condenado seguirán siendo mínimas, ya que no se puede segregar personas y pretender al mismo tiempo reintegrarlas.

Desde nuestra perspectiva, opera un mecanismo paradojal, de carácter autodestructivo por parte de la sociedad, que no sólo aísla al "peligroso", sino que rechaza todo intento de revertir las condiciones de prisionización a través de políticas sociales que eviten los procesos de marginación. La gestión de la conflictividad social implica la puesta en práctica de políticas sociales activas de integración social y nunca puede agotarse en prácticas de segregación socio-comunitaria.

A pesar de que la "readaptación social de los penados" adquiere jerarquía supralegal como finalidad "esencial" del régimen penitenciario, otra es la realidad de quienes transitan por las cárceles argentinas. Es entonces cuando la readaptación se convierte en una ficción y las leyes de ejecución se reducen a un fetichismo normativo, identificado como la pretensión de que la mera sanción de las leyes logra la transformación de los hechos (Salinas, 2006).

Coincidimos con Zaffaroni (1995) quien afirma que las ideologías "re", o discursos "reistas", encubren una práctica genocida, al tiempo que muestran su falsedad. Parten del supuesto de que la prisionización tiene por causa el delito, cuando es sabido que tiene por causa la torpeza en la comisión de delitos, que es consecuencia de la vulnerabilidad de esas personas a la acción selectiva del sistema penal debido a que responden a estereotipos criminales. Entre las autoagresiones infringidas por esos sujetos vulnerables, figura la insistencia en colocarse en situación de alto riesgo de vulnerabilidad penal. De este modo, la prisión aparece como una institución que recoge a los menos aptos para delinquir, es decir, a quienes por entrenamiento torpe pierden en la carrera por el delito impune. No se trata de que el sistema penal trabaje sobre los delitos cometidos como causas de la prisionización, sino sobre la verdadera causa de ésta, que es la vulnerabilidad de la persona al sistema penal (Zaffaroni, 1995). Existe una vulnerabilidad psicosocial -la exclusión como condicionante-; el contexto disruptivo -evento capaz de producir reacciones que alteran la capacidad integradora y de elaboración- y una vulnerabilidad socio-penal, que es la exposición a actos ilegales, la proclividad a la captación selectiva del control penal, la exposición a la criminalización (Puebla, 2008).

Al mes de diciembre de 2014 el Complejo Penitenciario Federal N° 1²² tenía 520 internos condenados y 1444 procesados, lo que indica un 73,31% de internos sin condena. De un total de 10.424 internos/as en unidades dependientes del SPF (en 2014 el total de personas detenidas en todos los sistemas penitenciarios federal y provinciales de Argentina fue de 68.407 internos), el 82% tiene como máximo secundario incompleto; del 18% que tiene estudios secundarios completos o más, sólo el 4,76 tiene estudios superiores, completos o incompletos. El 61% no tiene oficio ni profesión al ingreso a la unidad de detención, mientras que sólo el 15% era trabajador/a de tiempo completo al momento de su ingreso. En tanto, sólo el 6% de los/as internos/as participó en programas educación formal terciaria y/o universitaria.²³

Posicionado desde el paradigma de los Derechos Humanos y la Justicia Social, el Trabajo Social viene encarando en tanto disciplina diversos proyectos tendientes a revalorizar la autonomía de los sujetos, en vistas a su mayor bienestar. Nos interesa reflexionar en este trabajo acerca de la experiencia de docencia universitaria en contextos de encierro que se viene aplicando a través del Programa UBA XXII, en el

_

²² El Complejo Penitenciario Federal N° 1 está ubicado en el Partido de Ezeiza, en la zona sur de la Provincia de Buenos Aires, a unos 35 km. de la Ciudad de Buenos Aires, al cual se accede a través de la combinación de varias autopistas.

²³ Al 31 de diciembre de 2021 el Complejo Penitenciario Federal N° 1 tenía 533 internos condenados y 1074 procesados, lo que indica un 66,25% de internos sin condena. Y de un total de 11.286 internos/as en unidades dependientes del SPF (en 2021 el total de personas detenidas en todos los sistemas penitenciarios federal y provinciales de Argentina fue de 101.267 internos), el 88% tiene como máximo secundario incompleto; del 12% que tiene estudios secundarios completos o más, sólo el 2,42% tiene estudios superiores, completos o incompletos. El 43% no tiene oficio ni profesión al ingreso a la unidad de detención, mientras que sólo el 25 era trabajador/a de tiempo completo al momento de su ingreso. En tanto, sólo el 4% de los/as internos/as participó en programas educación formal terciaria y/o universitaria.

Centro Universitario Ezeiza (Complejo Penitenciario Federal N° 1), donde se dicta la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.²⁴

El Programa UBA XXII nació en el marco de un convenio celebrado en 1985 entre el Rector de la Universidad de Buenos Aires y el director nacional del Servicio Penitenciario Federal. En 1993, como consecuencia del crecimiento de la matrícula, de la diversificación de carreras y de los servicios de Extensión brindados a partir del convenio, se creó en el ámbito de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad el Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en el Servicio Penitenciario Federal -UBA XXII-. Finalmente, en 2010, se firmó el Convenio Complementario Nº 3483 entre el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos y la UBA, en el que se especifican los horarios de los centros universitarios en las cárceles federales, se garantiza la asistencia de los alumnos inscriptos a UBA XXII, se hace mención específica de las actividades extracurriculares en los penales federales y la potestad de la UBA para determinar la diagramación de éstas.

El Programa UBA XXII tiene por finalidad garantizar el acceso a la formación universitaria curricular y extracurricular de personas que se encuentran privadas de su libertad ambulatoria. Su metodología de cursada es la que lo distingue del resto de las propuestas universitarias y le otorga la condición de experiencia única en el mundo. Durante varios años en el Complejo Penitenciario Nº 1 sólo se dictaban materias de CBC, hasta que en el año 2013 y luego de un largo proceso de organización y reclamo del derecho a la educación universitaria por parte de los internos, se concretó la construcción del CUE y se comenzó a dictar carreras de grado, entre ellas la de Trabajo Social, la que tuvo una gran repercusión y aceptación entre el alumnado. Hasta la fecha de publicación de esta obra resta dictar sólo una materia del plan de estudios. Es digno significar que aún no se ha completado el ciclo de formación, por lo cual todavía no hubo egresados. Sí, algunos internos al egresar han continuado su formación en esta misma universidad u otra más cercana a su domicilio.

Al CUE se accede luego de atravesar diversos controles -donde quedan en custodia diversos elementos de valor-, transitar diversos pasillos y caminar aproximadamente 800 metros hasta llegar a la unidad residencial N° 5, donde se encuentra ubicado. Luego de los últimos trabajos de mantenimiento, realizados por los propios alumnos, el CUE cuenta con varias aulas, un gabinete de computación, una biblioteca, un espacio para el Centro de Estudiantes y un patio interno.

En el plano legislativo es importante destacar que la Ley 26.695 incorpora modificaciones a la ley nacional de ejecución penal, entre ellas el derecho a la educación pública en todos sus niveles de todas las personas privadas de su libertad,25

²⁴ También se dicta el Ciclo Básico Común de las carreras de Derecho, Sociología, Trabajo Social y Económicas, así como las carreras de Sociología, Letras y Filosofía, además de cursos de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, así como seminarios, conferencias y jornadas de intercambio con otros alumnos.

²⁵ Es preciso aclarar que se trata de la limitación de la libertad ambulatoria y no la privación de la libertad. como comúnmente se expresa.

garantizando la igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho y con idénticos fines y objetivos de la política educativa a los fijados para todos los habitantes de la Nación. La ley establece, además, una reducción de los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes, desde un mes por cada ciclo lectivo anual hasta un máximo acumulativo de veinte meses.

El acceso a la educación en todos sus niveles y modalidades no admite limitación alguna fundada en motivos discriminatorios, ni en la situación procesal de los internos, el tipo de establecimiento de detención, la modalidad de encierro, el nivel de seguridad, el grado de avance en la progresividad del régimen penitenciario, las calificaciones de conducta o concepto, ni en ninguna otra circunstancia que implique una restricción injustificada del derecho a la educación.

Los autores de este trabajo nos desempeñamos como docentes de la UBA en el CUE; nuestra asignatura se denomina Procesos Grupales e Institucionales. En ella nos proponemos analizar las vinculaciones entre lo comunitario, lo institucional, lo grupal y lo personal, en tanto campo de producción de subjetividades, ofreciendo elementos teórico-metodológicos-instrumentales para el desarrollo de la intervención profesional en los espacios grupales e institucionales. Supone, junto a un robusto corpus teórico-metodológico, una experiencia grupal desde la implicación como integrantes de un grupo de aprendizaje -considerando la confidencialidad como principio rector del contrato grupal-, circunstancia que promueve la participación activa, solidaria y reflexiva.

La propuesta pedagógica de esta asignatura está orientada a la comprensión de los fenómenos grupales en el contexto de las organizaciones y al aprendizaje de los roles de coordinador/a y observador/a en las diferentes modalidades asociativas de los actores sociales y políticos. El grupo se erige como ámbito y a la vez como instrumento del aprendizaje, puesto que es el marco específico donde se desarrolla la interacción con otros protagonistas del proceso de aprender. El entramado grupal conforma una red amplia y compleja de identificaciones, desarrollándose un proceso de historicidad que configura la horizontalidad del grupo. Así, verticalidad y horizontalidad, conforman aspectos inherentes al proceso grupal. La especificidad de la intervención docente se orienta a hallar el punto en que verticalidad y horizontalidad se entrecruzan, haciendo comprensible el comportamiento individual y el discurso grupal a la luz de aquella unidad. Esto significa que lo individual aportado por la singularidad de cada integrante del grupo adquiere pertinencia en tanto resulte congruente con el proyecto grupal, evitando de este modo todo posible deslizamiento hacia otras formas de intervención grupal, que no resultan las propias del Trabajo Social. En tanto, aquello que se prioriza es la tarea del grupo, esto es, el conjunto de actividades planificadas por el grupo, explícita o implícitamente, para el logro de sus objetivos, a partir de sus necesidades.

La cursada consta de 15 encuentros de 3 horas cada uno; tres instancias de evaluación -dos individuales y una grupal- y la realización de varios trabajos prácticos. En cada

encuentro se trabaja un primer momento de exposición teórica y una segunda instancia práctica, donde se proponen diversas técnicas participativas.

El grupo de alumnos está compuesto por siete personas cuyas edades oscilan entre los 30 a los 56 años; todos de nacionalidad argentina; en su mayoría con condena firme, algunos de los cuales superan los cinco años de detención. Tres de estos siete estudiantes cuentan con más de 15 materias cursadas y aprobadas de la carrera y en su mayoría cursa más de una carrera en forma simultánea.

Los datos estadísticos muestran el favorable impacto que la formación universitaria tiene en las personas detenidas, disminuyendo sensiblemente las posibilidades de reincidencia criminal (el 85% de quienes estudian en la cárcel no reinciden el delito). La ocupación productiva de un tiempo percibido como improductivo durante la detención constituye una instancia de reformulación del proyecto vital que impacta en el cotidiano de las personas detenidas. Esta experiencia promueve una ruptura a la alienación de una institución vertical, generando otros sentidos en el devenir de cada sujeto. Continuar siendo y sintiéndose "sujetos de proyectos", es quizás una de las principales motivaciones para iniciar y sostener la cursada. Veamos algunas expresiones de los estudiantes: "me dio otra visión salir del pabellón"; "estoy orgulloso de mí mismo...no quiero que sea un tiempo perdido...espero lo mejor para mí"; "no pensé estudiar y ahora no hago otra cosa"; "espero salir mejor de lo que entré"; "me hace sentir que soy útil". El lugar es vivido en términos de espacio de libertad: "agradecido por este momento que no se generó nunca"; "es la primera vez en seis años que en este lugar siento confianza"; "tenemos más afinidad acá, no podés establecer una relación con quien no entiende qué pasa acá".

El espacio en tanto analizador institucional permite inferir qué concepción del sujeto domina en la organización (Schvarstein, 1991). Los internos-estudiantes transcurren varias horas de su día en un espacio caracterizado por aulas, libros, bibliotecas, pupitres, pizarras, al tiempo que circulan libremente en derredor de ese espacio claramente diferenciado de aquel donde conviven con otros. El CUE implica una brecha, un intersticio en la lógica represiva que domina la cárcel en tanto organización, un espacio donde el poder institucional no tiene mayor incidencia (Faleiros, 1992). En tal sentido representa un espacio instituyente que quiebra la hegemonía organizacional al proponer otra lógica espacial, discursiva y vincular entre los actores que allí participan. Ejemplo de ello es que los estudiantes de cada carrera que allí se dicta eligen un coordinador, responsable de articular acciones y gestiones con los docentes. Eligen además a los miembros responsables del Centro de Estudiantes de la carrera.

El CUE les brinda, además, otra modalidad de vinculación intersubjetiva y con el exterior. Los internos dejan de verse, entre sí, como adversarios en esa lucha cotidiana de sobrevivir entre muros, de quienes es necesario cuidarse, desconfiar o estar en constante actitud defensiva. Comienzan a verse como pares, como próximos, como compañeros de cursada, como aliados para alcanzar sus aspiraciones. El CUE les ofrece, además, la posibilidad de vincularse con otros interlocutores externos,

distintos de sus familiares o abogados patrocinantes, donde la interacción no ronda en torno de su condición de internos o de los hechos que los llevaron al encierro, sino que está centrada principalmente en sus capacidades, potencialidades y planes a futuro.

En este dispositivo de enseñanza-aprendizaje, la figura del docente constituye un punto central en tanto recurso que promueve un molde relacional que imprime en el sujeto aprendiente su capacidad como autor de pensamiento (Fernández, 2009). Es, además, una referencia significativa del mundo exterior, distinta a la de sus familiares y abogados, que le brinda herramientas y genera espacios de reflexión sobre el devenir de la vida intramuros.

No son escasas las oportunidades en que la institución penitenciaria muestra su resistencia a este proyecto contrahegemónico. La requisa u otros procedimientos cotidianos en el módulo producen demoras que impiden a los internos-estudiantes estar en horario en la clase. Se trata de formas resistenciales que adopta la institución ante la capacidad instituyente de esta experiencia singular e innovadora.

Para quien desempeña la función de coordinador/a-docente en un contexto de encierro, el encuentro con esta singular experiencia representa desafíos y posibilidades. Las ideas previas en torno al encierro y a "los delincuentes" pueden actuar como elementos que elevan la ansiedad frente a lo desconocido y pueden posicionar al enseñante en una actitud defensiva, que puede intentar resolver bajo la consigna "yo voy a dar una clase", expectativa que parece servir de resguardo al impacto emocional que puede generar esta experiencia.

El encuentro con las personas -más allá de los personajes socialmente construidos y reconstruidos- produce una primera desestructuración en el enseñante: se trata de sujetos comunes que no portan el estigma lombrosiano como la fantasía acostumbra a construir. Tan pronto se establece el vínculo, el interno-estudiante adopta, muchas veces, una actitud atenta y cordial, caracterizada también por la seducción, que se despliega a través de un sinnúmero de gestos (saludar con un abrazo al docente; limpiar el pizarrón; procurar que se sienta cómodo/a; ofrecerle galletitas; etc.), que va tornando la relación pedagógica más desestructurada, dependiendo, claro está, de las características personales de cada docente.

Acercarse a la experiencia singular de estos internos-estudiantes permite también advertir que muchos de ellos representan "los sobrevivientes" de los que habla Ulloa (1994), los que soportaron el fracaso de los suministros de abrigo, alimento y buen trato, en quienes, dice el autor, la constitución ética bordea casi inevitablemente la ética de la violencia. Dice Ulloa:

"el sobreviviente vive en las proximidades cotidianas con la muerte; sus instituciones de destino más frecuentes son el cementerio, el hospital o el hospicio, la cárcel y a menudo las llamadas fuerzas de seguridad, a las que los sectores marginadores de la sociedad encomiendan mantener la represión marginante" (p. 180).

Como sostiene Bistuer (2013), muchos de estos sujetos experimentan un sentimiento de culpa no consciente, mudo, que halla su satisfacción en el padecimiento y demanda inexorable castigo, necesidad que se satisface por la vía del maltrato en cualquiera de sus formas. Dice esta autora que la convicción de no significar nada para el otro, de no interesar al otro, conduce a que el sujeto quede sometido a una imagen de sí mismo en la cual se instala la certeza de que la vida propia y ajena no tienen ningún sentido y en donde lo que aliviaría al sujeto atormentado no es tanto la posibilidad de ligadura, sino el hecho mismo de ser castigado.

La posición de quien orienta un proceso de aprendizaje en contextos de encierro implica la construcción de un lugar equidistante que suponga ni lástima por la víctima, ni desconfianza por el victimario peligroso. Esta perspectiva asistencialista-peligrosista (Matteo Bertolozzi y Vitalich, 2013), lleva a los autores a sostener que no se trata de desconfiar de los sujetos sino sospechar del sentimiento que nos los presenta como "pobrecitos", para evitar volverlos o volvernos víctimas, pero de nuestra compasión. Coincidimos con la caracterización realizada por los autores respecto a la función del equipo de salud mental, que creemos aplicable a la tarea docente en esta particular área de intervención: no juzgar, dictaminar, condenar, proveer; no brindar un espacio de confesión y arrepentimiento, merecimiento, culpa, pecado; no ejercer castigo ni esperar que alguien aprenda su lección; no brindar cuidados afectivos y materiales que infantilicen a las personas y hagan consistir su carencia.

La pregunta que se impone al enseñante es ¿son o no son iguales al resto de los/as estudiantes? El interno-estudiante va perfilándose en el enseñante como "uno más", desprovisto de signos especiales, situación que opera favorablemente en el proceso de construcción de ese vínculo pedagógico, aunque siempre teñido de esa singularidad que anida en su condición de "preso", lo que vuelve relativa aquella primera afirmación de igualdad. Cierto deseo de protección y cuidado puede apoderarse del enseñante, tomando una posición indulgente, abandonando ciertas exigencias de aprendizaje, flexibilizando requerimientos mínimos por la simple situación de internos, desvirtuando el sentido que ese otro tiene en tanto sujeto autónomo y responsable. De allí que se nos impone la necesidad de puntualizarles la importancia de la lectura y de la conceptualización, fijando y controlando el cumplimiento de las condiciones del encuadre.

En tanto, se advierten ciertas tendencias recurrentes de los internos-estudiantes, que son la constante auto referencia personal e institucional, que parece constreñir la experiencia vital a esta única y reciente condición -la de personas detenidas-, y la necesidad de conversar acerca de los sucesos más significativos ocurridos en los últimos días o de experiencias significativas vividas en libertad. Estas características del grupo ponen a prueba las cualidades del docente en tanto coordinador/a, en lo relativo al mantenimiento de las condiciones de encuadre y la posibilidad de realizar articulaciones conceptuales, reflexiones teóricas y aportaciones prácticas. En ocasiones, la híper participación suele tornar algo dificultosa la focalización en la tarea. En este punto, nos interesa repensar la noción de pre-tarea, en tanto conductas

que apartan y contraponen al grupo de sus objetivos; resistencia que se convierte en enemiga de la productividad grupal, sea por las características del objeto de conocimiento; acontecimientos personales; momento evolutivo del grupo; relaciones entre los integrantes; incidencia del contexto. Estimamos que la entrada en tarea en este singular escenario de intervención grupal requiere de una consideración especial respecto del uso del tiempo y de la pertinencia de lo aportado por los integrantes. La cotidianidad de las personas alojadas en una unidad penitenciaria está profundamente atravesada y focalizada por esta experiencia, que tiñe, condiciona y limita las posibilidades de un desarrollo más autónomo de la experiencia social.

Al mismo tiempo, algunas conductas de los internos-estudiantes ponen en juego la reflexión constante sobre la distancia óptima y convocan a repensar la noción de estructura de demora, habilidades del rol profesional sin las cuales la tarea deviene ineficaz. Es preciso entender que el *timing* de los internos-estudiantes requiere de otra disponibilidad por parte de los operadores-docentes, quienes sin perder de vista los objetivos de aprendizaje que los/as lleva a ese espacio, requerirán ajustar sus expectativas y demandas a un tipo particular de sujeto que no se adecua exactamente a la representación social del estudiante universitario promedio.

Ofrecer la accesibilidad a proyectos de formación superior constituye la posibilidad de romper la cadena clientelar de la prisión, a través de dispositivos que permitan a los sujetos comprender su proceso vital y redefinir sus elecciones, en el marco de alternativas que contribuyan a su integración social. Como sostiene Zaffaroni, se trata de ofrecerle –no imponerle– la posibilidad de aumentar su nivel de invulnerabilidad, no conforme al precepto sé bueno sino no seas tonto (2012, p. 347).

Como profesionales del Trabajo Social concluimos que esta singular experiencia de intervención docente es una inmejorable oportunidad de ratificación de los imperativos éticos de nuestra disciplina, de materialización y concreción de los derechos humanos, y de efectivización de la tan anhelada justicia social. Nos brinda además un íntimo y profundo sentimiento de satisfacción frente a una experiencia cuyos efectos transformadores intra e intersubjetivos resultan también impredecibles e incalculables, no sólo para los estudiantes, sino también para nosotros/as mismos/as.

Para concluir y retomando la cita del epígrafe de este trabajo –pronunciada por un interno-estudiante, que la lleva escrita en su pequeño anotador-, ser libres es un propósito que requiere de múltiples esfuerzos. Creemos que, humildemente, este proyecto contribuye en esa dirección.

Referencias bibliográficas:

_

²⁶ La distancia óptima es descripta como el punto intermedio entre la cercanía total que supone indiscriminación con el otro/a y la excesiva distancia que implica escasa repercusión afectiva. La estructura de demora alude a la capacidad de postergación de la respuesta por parte del coordinador/a, de modo de procesar la información e intervenir cuando resulta oportuno en términos de operatividad.

- BARATTA, Alessandro. (1990). "Resocialización o control social". Por un concepto crítico de 'reintegración social' del condenado". Ponencia presentada en el Seminario "Criminología Crítica y sistema penal", organizado por Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, en Lima, del 17 al 21 de Septiembre de 1990.
- BISTUER, Jessica. (2013). Algunos desarrollos sobre el psiquismo en un ámbito carcelario. Revista Derecho Penal. Año II N° 5, 31. Ediciones Infojus. Disponible en file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CF130210F1%20(1).PDF.
- BOMPADRE, Francisco (2002). "Paradigmas "re": auge y caída de un mito". En II Seminario de Derecho Penal y Criminología. Santa Rosa, UNLPam, 15 y 16 de noviembre de 2002; y en www.criminología21.com.ar.
- LOFIEGO, Natalia y MASTANDREA, Gisela. (2015). "Informe acerca de la Implementación de la Carrera de Trabajo Social en el Complejo Penitenciario N° 1 de Ezeiza". Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, Alicia. (2009). Poner en juego el saber. Nueva Visión.
- GOFFMAN, Ervin. (2001). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrortu.
- MANIGOT, Marta (S/F). "El coordinador ante la pre-tarea". Ediciones Cinco.
- MATTEO BERTOLOZZI, Fernando y VITALICH, Pablo (2013). 'Tampoco son tan pobrecitos'. Alternativas ético-políticas frente a la hegemonía del modelo asistencialista-peligrosista". Revista Derecho Penal. Año II, N° 5, 7. Ediciones Infojus.

 Disponible en file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CF130207F1%20(1).PDF
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. (1985). El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ediciones Nueva Visión.
- PUEBLA, Daniela, SCATOLINI, Juan y MAMANÍ, Víctor. (2008). La construcción del Trabajo Social en el ámbito de la ejecución penal. Espacio Editorial.
- QUIROGA, Ana. (1986). Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Ediciones Cinco.
- SALINAS, Raúl. (2006). El problema carcelario. Límites del castigo. Capital Intelectual.
- SISTEMA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS SOBRE EJECUCIÓN DE LA PENA. Informe Anual 2014 y 2021. Servicio Penitenciario Federal, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal Subsecretaría de Política Criminal Secretaría de Justicia.

 Disponible en http://www.jus.gob.ar/media/3087042/informe_sneep_spf_2014.pdf
- SCHVARSTEIN, Leonardo. (1991). Psicología Social de las organizaciones. Paidós.
- ULLOA, Fernando. (1994). Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Paidós.
- ZAFFARONI, Eugenio. (1995). Los objetivos del sistema penitenciario y las normas constitucionales. En MAIER, J. y BINDER, A. (comp). El derecho penal hoy. Ed. Del Puerto.

ZAFFARONI, Eugenio. (2012). La cuestión criminal. Planeta.

Capítulo 14

Tiempo de proyectos. Aportes de los espacios educativos grupales a la generación y/o concreción de proyectos vitales de personas mayores

Natalia Samter

Introducción

A través del presente trabajo se busca aportar a la caracterización de los proyectos vitales de personas mayores que participan en espacios grupales educativos y de los elementos que éstas identifican como obstáculos y facilitadores para el desarrollo de dichos proyectos.

Contribuir a ampliar al concepto de proyecto de vida en personas mayores requiere una mirada que incluya no sólo los recursos individuales de cada sujeto, sino también los factores de tipo social y las particularidades del contexto sociohistórico-cultural y económico en que los mismos desarrollan sus prácticas cotidianas.

La investigación cuya síntesis se expone en este trabajo fue realizada para obtener el título de Maestría en Gestión de Servicios de Gerontología (Universidad Isalud). Dicho trabajo fue realizado entre los años 2014-2019 y los datos fueron construidos con los aportes de personas mayores que participan en los espacios educativos grupales que ofrece una obra social sindical en dos sedes del AMBA.²⁷

El propósito del estudio fue exploratorio. El enfoque metodológico fue realizado mediante la triangulación de datos cuanti-cualitativos, vinculados a las características de los sujetos de la investigación, buscando dar cuenta de las propias referencias respecto a los proyectos vitales y a los elementos visualizados como condicionantes de los mismos.

Los adultos mayores constituyen un grupo numeroso en Argentina y en constante aumento. En el año 2016 la cantidad de personas de 60 años y más ascendió a 6.555.260, lo que representa un 15% de la población total (Proyecciones Demográficas INDEC en ALGEC, 2017). De este grupo el 57% son mujeres y, a medida que la edad avanza, la proporción de mujeres aumenta. Por su distribución geográfica, un 52% de los mayores de 65 años de nuestro país residen en el AMBA (INDEC, 2012).

A pesar de lo que habitualmente se considera, la edad cronológica no resulta suficiente para definir a una población tan numerosa, heterogénea, diversa y desigual. Por este motivo es preferible utilizar el concepto de vejeces, en línea con lo planteado por Oddone:

"Se considera que el proceso de envejecimiento no es idéntico para todas las personas; hay grandes diferencias según el género, el nivel socioeconómico, el nivel educativo, el contexto ecológico y social, el estilo de vida y el impacto de

-

²⁷ AMBA: Área metropolitana de Buenos Aires. Es la zona urbana común que conforman la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y 40 municipios de la Provincia de Buenos Aires.

los acontecimientos histórico-sociales que afectan el curso de la biografía personal" (Oddone, 2012, p. 55).

Dado que no es lo mismo vivir muchos años que vivir bien, en las últimas décadas los estudios sobre el bienestar proliferaron en diferentes países. Estas investigaciones consideran que una de las dimensiones del bienestar implica contar con proyectos. Sin embargo, la forma de conceptualizar los proyectos es variada, enfatizando en su mayoría que los mismos dependen de los recursos personales de cada sujeto para desarrollarlos.

En el estudio denominado "Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores" realizado por la Universidad Católica Argentina (UCA) en 2015 se expresó que el déficit de proyectos personales (definido como la percepción de incompetencia para proponerse metas y objetivos en procura del bienestar personal) se evidencia "en 3 de cada 10 adultos de 60 años y más, con una tendencia en aumento en el último bienio" (Salvia et al, 2015). Los encuestados sin secundario completo registran el doble de ausencia de proyectos personales que quienes completaron ese nivel de enseñanza. Las posibilidades de participar en espacios educativos se relacionan con la generación y/o concreción de proyectos en la vejez, y "la posibilidad de proyectarse más allá de la vida diaria se constituye en un recurso necesario para el bienestar subjetivo de las personas mayores" (Amadasi y Tinoboras, 2017, p. 22).

Tanto la educación como la participación son derechos de las personas mayores incluidos en la Convención Interamericana sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores (OEA, 2015), ratificada por nuestro país en 2017. Sin embargo, los espacios para la participación de personas mayores resultan escasos en relación con las necesidades y demandas crecientes de este grupo.

En el trabajo de investigación desarrollado se buscó indagar en los factores que influyen en la generación y concreción de proyectos desde el punto de vista de las personas mayores que participan en espacios grupales educativos. Resulta evidente que estos espacios habilitan a los mayores a pensar en proyectos posibles, o a retomar proyectos postergados. Por lo tanto, resulta un aspecto fundamental el relato de los actores como aporte para generar conocimiento en el sentido de contribuir a ampliar sus derechos en esta etapa.

La investigación cuya síntesis se describe a continuación fue realizada con los aportes de personas mayores que participan en los espacios educativos grupales que ofrece una obra social sindical. Dicha organización posee sede central en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y filiales en toda la Argentina. Además, es una de las pocas que puede ser conservada por sus afiliados después de jubilarse de la actividad laboral.

Desde el año 2012 la mencionada obra social desarrolla un programa que incluye diversas actividades grupales, educativas y recreativas gratuitas, destinadas a sus afiliados/as mayores. El Programa de Adultos Mayores se desarrolla en un piso completo de uno de los edificios que la organización posee en el microcentro porteño y que fue acondicionado especialmente para los/as mismos/as. Cuenta con varias aulas, sala de computación, un salón con pared espejada y equipo de música, y un

auditorio con sistema de audio y video, todos libres de barreras de accesibilidad.²⁸ Las actividades que se desarrollan durante todo el año incluyen: idiomas (inglés e italiano), yoga, baile, cine-debate, taller de estimulación de la memoria, taller de reflexión, inclusión digital, pintura, actividades plásticas, origami, canto y estimulación cognitiva (para personas con deterioro cognitivo). El espacio también cuenta, un piso más arriba, con un bar/restaurante, que se constituyó en lugar de reunión de las personas mayores antes y después de participar de las actividades.

Considerando la oferta de actividades, el Programa de Adultos Mayores se puede definir como un espacio educativo, tal como lo expresa Yuni:

"Actividades educativas dirigidas a la alfabetización de ancianos, desarrollo de programas educativos organizados por universidades, actividades de educación social, talleres de recreación y ocio, actividades de educación para la salud, programas de preparación para la jubilación y de orientación para mayores, experiencias de programas educativos intergeneracionales e interedades son algunas de las formas pedagógicas que asume la educación de las personas mayores" (Yuni, 2005, p. 192).

Todos/as los/as afiliados/as a la obra social que estén interesados/as, pueden participar de las actividades en forma gratuita, siempre y cuando haya cupo. La mayoría de las actividades propuestas se mantiene desde hace varios años y fueron abiertas a partir de la solicitud de las mismas personas mayores. Los/as participantes al programa son jubilados/as, esposos/as o viudos/as de afiliados/as de la actividad de seguros. La mayoría se desempeñó en este rubro de actividad por varios años en diferentes compañías, por lo que concurrir a las actividades propuestas por su obra social implica volver a encontrarse con ex compañeros/as de trabajo o con colegas conocidos de otras compañías.

La ubicación geográfica del programa (microcentro) también redunda en una idea de continuidad laboral. Cada participante elige libremente la actividad según sus intereses, pudiendo tomarla o dejarla en cualquier momento del año. Las diferentes propuestas educativas funcionan entre marzo y diciembre de cada año, con excepción de algunas actividades que se desarrollan durante todo el año.

Específicamente, los talleres de memoria son coordinados por trabajadoras sociales, funcionan con una planificación anual de actividades y trabajan con una modalidad de grupo operativo, es decir centrado en una tarea (Pichon-Rivière, 2001). Esta tarea incluye una dimensión explícita relacionada con los ejercicios para mantener y/o mejorar el funcionamiento de la memoria, pero también una dimensión implícita, vinculada con el trabajo sobre las ansiedades que los olvidos generan en las personas mayores, con cuestionar los prejuicios asociados a la vejez y con fortalecer las redes de pares (Samter, 2019b).

El trabajo grupal a través de talleres implica: el trabajo en pequeños grupos; la disposición espacial en forma semicircular para facilitar la comunicación entre los participantes; el uso de técnicas de trabajo adecuadas al momento de cada grupo; el respeto de los tiempos individuales de cada participante; la participación de los

_

²⁸ Esto permite que personas mayores con movilidad reducida (que utilicen bastón, andador o silla de ruedas) puedan circular por las aulas del programa.

sujetos en la responsabilidad sobre sus aprendizajes; el trabajo con ansiedades y prejuicios vinculados al aprendizaje; la integración de experiencias personales en el proceso; y la intención de que lo aprendido tenga influencia en la vida cotidiana (Custo, 2009).

Metodología

El propósito del estudio realizado fue exploratorio ya que se buscó dar cuenta de una problemática poco investigada hasta el momento, la vinculada a las posibilidades de las personas mayores que participan en espacios educativos grupales de formular proyectos vitales.

El enfoque metodológico fue cualitativo y el abordaje se realizó mediante la triangulación de datos cuanti-cualitativos. Los mismos fueron construidos y analizados utilizando las estrategias de análisis de datos del Método de las Comparaciones Constantes. Este método permite generar conceptos teóricos a partir de datos empíricos, en un proceso de abstracción creciente. Identificar y construir categorías conceptuales a partir de los registros de la información generada se realiza a través de una suerte de "diálogo" o interjuego entre los significados que los actores le otorgan a la realidad y los significados que el/la propio/a investigador/a le asigna a la misma.

La elección de la triangulación de datos tuvo como objetivo dar cuenta de ciertos aspectos cuantificables de la problemática y a la vez acceder a las miradas singulares de los sujetos de la investigación para realizar una descripción más compleja del tema de estudio.

La unidad de análisis estuvo constituida por las personas mayores que participaron en el Programa de Adultos Mayores de la obra social para empleados de seguros, en las filiales de CABA y Temperley, entre los años 2015 y 2019. Durante este período, los/as participantes a las actividades eran entre 250 y 300 personas aproximadamente, jubilados/as de la actividad de seguros, en su mayoría mayores de 60 años.

Las técnicas utilizadas para la construcción de los datos fueron:

- 1- Encuestas autoadministradas que incluían preguntas cerradas (cuantificables) y preguntas semiestructuradas. Las primeras se enfocaron a generar información para caracterizar a los sujetos de la investigación, mientras que las segundas tuvieron como objetivo acceder a sus opiniones, creencias y significaciones sobre el tema de estudio.
- 2- Entrevistas en profundidad, realizadas a partir de ejes que posibilitaron el intercambio y debate en torno al tema de estudio.

La muestra fue intencional, no probabilística, ya que se buscó acceder al universo de significados de los sujetos de la investigación, en su condición de personas mayores estudiantes. La misma incluyó a los participantes a los talleres de estimulación de la memoria (ocho talleres de la filial de CABA y tres talleres de la filial de Temperley), quienes voluntariamente aceptaron responder la misma. Por su parte, para la

realización de las entrevistas en profundidad se buscó acceder a informantes considerados clave por su antigüedad en el programa (todos formaban parte de este desde sus inicios).

Las encuestas fueron respondidas por 80 personas mayores participantes a los talleres (58 de la sede CABA y 22 de la sede Temperley). Estos datos se complementaron con tres entrevistas en profundidad a cuatro participantes a los mismos talleres (un hombre, una mujer -en forma individual- y un matrimonio -en forma conjunta-), buscando rescatar la voz de los mismos.

Resultados

La investigación realizada tuvo como objetivo comprender las particularidades que adquieren los proyectos de vida de los mayores que participan en espacios educativos grupales y los factores que los mismos identificaron como facilitadores y obstáculos para su desarrollo y concreción.

Al respecto, el 95% de los mayores de la muestra cree que es posible generar y concretar proyectos en esta etapa. Sin embargo, al referirse a su propia experiencia, el 66% expresó que contaba con proyectos antes de jubilarse, mientras que el 23% no los tenía. Ninguno de los mayores mencionó haber contado con algún tipo de preparación previa a su retiro laboral.

Respecto al tipo de actividades que los sujetos habían planificado para la etapa posterior a su jubilación, las más elegidas fueron: viajar (31%), realizar actividades artísticas, culturales o deportivas (26%) y realizar actividades sociales (13%), todas ellas vinculadas a la mayor disponibilidad de tiempo que posibilita el no estar desarrollando actividades laborales. Varias de las actividades planificadas pueden desarrollarlas actualmente, a partir de su participación en las actividades grupales del Programa de Adultos Mayores. Al respecto, el 61% de los sujetos pudo concretar los proyectos previstos, un 7% pudo concretarlos parcialmente y el 14% no pudo concretar sus proyectos.

En relación a los factores que los sujetos identificaron como favorecedores de las posibilidades de concretar proyectos, se destacan: la existencia de espacios grupales/institucionales donde desarrollar actividades de interés; tiempo disponible; contar con apoyo familiar y con redes de pares; factores personales (voluntad, ganas e intereses); contar con buena salud y con capacidad económica.

Por su parte, entre los factores que los sujetos identificaron como obstaculizadores de las posibilidades de concretar proyectos, se destacan: problemas de salud personales o del grupo familiar; limitaciones personales vinculadas a habilidades para generar proyectos y concretarlos; falta de espacios grupales/institucionales donde desarrollar actividades de interés; falta de espacios donde continuar desarrollando actividades laborales; prejuicios asociados a la edad (propios y ajenos) y demandas familiares asociadas al género.

Respecto de los prejuicios, se expresaron a través de las limitaciones que impone "la edad" a la posibilidad de desarrollar proyectos. El viejismo, conjunto de prejuicios asociados a la vejez, también es reproducido por los mismos sujetos mayores.

En general, el contar con proyectos se asocia a "mantenerse joven", "desarrollar la mente", "evitar enfermedades", y los mismos permiten, según los sujetos del estudio, "olvidar la edad que tenemos". En esta última expresión se vuelve a evidenciar la carga negativa asociada al concepto de edad avanzada o vejez. Al generar proyectos los mayores parecen estar incursionando en un terreno solo disponible para los jóvenes.

La cuestión del género se reitera en los datos como un factor de desigualdades, tal como mencionó una entrevistada: "me gusta estar jubilada, pero sigo cocinando, limpiando, lavando, cosiendo". Estas expresiones manifiestan las limitaciones que tienen las mujeres para planificar y desarrollar proyectos personales debido a la necesidad de ocuparse de las tareas domésticas, así como del cuidado de otros, ya sea cónyuges o nietos. Este rol de cuidadora "por un lado le asigna cierto reconocimiento, pero también contribuye a la fijeza de la representación social de las mujeres mayores como abuelas en detrimento de otras identidades posibles, clave para la ruptura de estereotipos de vejez" (Navarro, 2019, p. 126). Siguiendo con los planteos de la autora:

"La división sexual del trabajo doméstico tiene continuidad durante toda la vida de las mujeres y en la vejez la apreciación del tiempo de las mujeres se encuentra saturada de la representación del tiempo como vacío, desvalorizado en dos dimensiones: la edad y el género. No obstante, cuando se trata del cuidado de los nietos, o de los esposos esta asignación del tiempo de las mujeres mayores es caracterizado como el de mayor productividad y connotado positivamente" (Navarro, 2019, p. 126).

Entre los factores que limitaron las posibilidades de desarrollar proyectos no se mencionó el factor económico, lo que confirma que este no es un elemento determinante para este grupo, y que el mismo presenta características que son poco comunes entre los mayores de nuestro país. Al respecto, los estudios del OSDA afirman que:

"La situación objetiva material dada por el nivel socioeconómico incide de manera significativa en las oportunidades de poseer proyectos en el caso de los individuos mayores: las chances de poder proyectarse en los estratos más altos son 2,7 veces las que tienen quienes pertenecen a los estratos más bajos" (Amadasi y Tinoboras, 2016, p.181).

Los hallazgos descriptos se encuentran en línea con los resultados de la investigación desarrollada en la Facultad de Psicología de la UNLP (Ciano y Gavilan, 2010), donde se describieron los obstáculos que personas mayores que participan en diversas organizaciones (educativas, sociales y sindicales) identificaron para la elaboración de proyectos: económicos; estado de salud; demanda de cuidados de familiares; apoyo social percibido; prejuicios vinculados a envejecer; desvalorización o no reconocimiento de habilidades; y finalmente, recursos y capacidades personales (Ciano y Gavilan, 2010).

La participación en los talleres grupales que ofrece la obra social brinda a los sujetos la posibilidad de concretar los proyectos vinculados a realizar actividades artísticas, culturales y sociales -o de pensar en nuevas actividades no previstas- a la vez que implica para los mismos la posibilidad de estar acompañados, de ampliar sus redes de pares y de mantenerse actualizados, lo que representa una forma de mantener su

juventud intelectual frente a las amenazas que asocian al envejecimiento (Yuni y Urbano, 2016).

Conclusiones

Las posibilidades de generar y concretar proyectos en la vejez se encuentran condicionadas en primer lugar por la satisfacción de las necesidades básicas de los sujetos en cuestión (alimentación, vivienda, salud). El grupo de personas mayores que participó de la investigación presenta una serie de características singulares (nivel educativo medio o superior, lugar de residencia en el AMBA, nivel de ingresos por jubilación superiores a los haberes mínimos, trayectoria de participación social y sindical) que se asocian en la bibliografía con mayores probabilidades de generar proyectos en esta etapa. Sin embargo, estos derechos a los que tienen acceso no forman parte de los factores mencionados por los sujetos, ya que se encuentran garantizados por el Estado y por lo tanto naturalizados.

La referencia a factores de tipo personal como a factores sociales que influyen en las posibilidades de desarrollar proyectos en la vejez, remite necesariamente a las oportunidades de los sujetos de ejercer diferentes derechos a lo largo de su vida (derecho a la educación, derechos laborales, sistemas de protección de la salud, etc.). Mientras que la posibilidad de contar con espacios donde participar y educarse en la vejez, también constituyen derechos incluidos en la Convención Interamericana sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores (OEA, 2015), ratificada por nuestro país en 2017.

Considerar la influencia de los factores sociales en las posibilidades de desarrollar proyectos en la vejez, invita a cuestionar los planteos meritocráticos propios de la lógica neoliberal, asociados a los esfuerzos individuales y al logro conseguido por algunos pocos mayores "elegidos". Contar con proyectos y poder concretarlos en la vejez no depende exclusivamente de factores individuales sino de la conjunción de elementos personales y sociales. En línea con lo expresado por Yuni y Urbano (2016), se considera que las trayectorias biográficas previas no determinan el modo de envejecer y que en la vejez es posible generar cambios e introducir aspectos de innovación y renovación personal que redefinen el curso de la vida. Sin embargo, las posibilidades de los sujetos de acceder a un mayor bienestar dependerán de la disponibilidad de espacios donde ejercer el derecho a la participación e integración comunitaria y de que dichos espacios sean accesibles para las personas mayores. En palabras de los autores:

"Los recursos personales que poseen las personas mayores para situarse en una posición relativa de mayor o menor bienestar bio-psico-social-ético espiritual, guardan una estrecha relación con las oportunidades sociales que se le ofrecen comunalmente para poder acceder a condiciones de vida que trasunten los beneficios de la protección, la seguridad y los cuidados sociales, declarados como derechos humanos universales. En esa lógica las instituciones sociales pasan a tener un rol fundamental, en tanto se configuran como la instancia material que articula lo imaginario, los discursos, los recursos y las acciones que nutren los

procesos individuales y colectivos de significación de la vejez" (Yuni y Urbano, 2016, p. 26).

Las posibilidades de contar con espacios y actividades grupales en las cuales participar, mantenerse actualizados, ampliar las redes de pares y seguir aprendiendo, constituyen aspectos expresados por los sujetos como condicionantes de sus posibilidades de continuar activos y generar nuevos proyectos.

Contar con proyectos en la vejez y concretarlos no dependerá tanto de la cantidad de esfuerzo que realice cada sujeto en forma individual, sino del acceso a diversos derechos a lo largo de su trayectoria vital y de la existencia de políticas públicas que garanticen su cumplimiento de manera igualitaria.

Resulta indispensable, en este sentido, desarrollar una mirada crítica que cuestione las lecturas que responsabilizan a los sujetos de las situaciones que viven. Tal como plantean Danel y Sala: "Identificar a las personas mayores como ciudadanos y sujetos de derecho equivale a no priorizar el cuidado sobre su participación, con protagonismo y desde sus propios deseos" (2019, p. 14).

Es evidente, además, la necesidad de incorporar al género como factor que incide en las posibilidades de proyectar y concretar proyectos en esta etapa. En primer lugar, porque el envejecimiento es mayoritariamente femenino, proporción que se incrementa conforme aumenta la edad. En segundo lugar, por la desventaja económica que implica el menor acceso que tienen las mujeres a realizar trabajos remunerados, como consecuencia de tener que ocuparse casi en forma exclusiva de las tareas domésticas y de cuidado a lo largo de la vida, lo que redunda en una menor posibilidad de percibir haberes jubilatorios en esta etapa (Navarro, 2019). Por último, en la vejez las mujeres continúan siendo consideradas cuidadoras de enfermos y de nietos en una continuidad que las lleva, en muchos casos, a relegar sus deseos y, por ende, sus posibilidades de participar en espacios educativos y/o grupales se ven reducidas.

Resulta necesario valorizar las posibilidades que brindan los espacios educativos grupales en la vejez. Considerar la participación en espacios educativos grupales como un derecho implica reconocer el impacto que tiene en la vida cotidiana de los mayores e implica también vislumbrar los desafíos que enfrenta, entre los que se incluyen (Yuni y Urbano, 2016): reconocer a los mayores no sólo como depositarios del saber sino como constructores de saberes socialmente significativos; considerar a la educación es un derecho que debe ser accesible durante todo el curso de la vida; las experiencias educativas grupales deben orientarse al empoderamiento y al aprendizaje de nuevos roles o a la resignificación de roles tradicionales; los dispositivos educativos grupales deben promover el reconocimiento del potencial de contribución social de los mayores como colectivo.

En el mismo sentido, se considera necesario continuar desarrollando aportes desde la intervención y la investigación con personas mayores, que dejen de responsabilizar a los sujetos de sus propias carencias, que contribuyan con la ampliación y fortalecimiento de políticas públicas con una mirada de derechos y con perspectiva de género, que ayuden a reducir la desigualdad en los sectores más vulnerables y generen nuevos espacios de participación para todas las personas mayores.

Por lo tanto, y en función de lo dicho, resulta evidente que las posibilidades de desarrollar una vejez con proyectos y con posibilidades de concretarlos, requiere de políticas públicas que garanticen el ejercicio de derechos en el curso de la vida, y no solamente en la vejez.

Por último, cabe resaltar que resulta de suma importancia continuar trabajando en la revisión y cuestionamiento de los numerosos prejuicios asociados a la vejez y a las capacidades de los sujetos para generar y concretar nuevos proyectos en esta etapa del ciclo vital.

Referencias bibliográficas

AMADASI, Enrique y TINOBORAS, Cecilia. (2016). El desafío de la diversidad en el envejecimiento. Familia, sociabilidad y bienestar en un nuevo contexto. Observatorio de la Deuda Social Argentina. UCA. Disponible en: https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

AMADASI, Enrique y TINOBORAS, Cecilia. (2017). El bienestar subjetivo en las personas mayores: La importancia de los apoyos sociales. UCA. Disponible en: www.agi.com.ar

CIANO, Natalia y GAVILÁN, Mirta. (2010). Elaboración de proyectos en adultos mayores: aportes de la orientación. *Orientación y sociedad*, 10. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932010000100004&lng=es&tlng=es.

CUSTO, Esther. (2009). Hacia una propuesta de una estrategia teórica-metodológica de intervención grupal. En Teoría, espacios y estrategias de intervención grupal. Editorial Espartaco.

DANEL, Paula y SALA, Daniela. (2019). Tramas teórico-metodológicas del trabajo social en el campo gerontológico. *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 5(1), 77–94.

INDEC. (2012). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario. Resultados definitivos Serie B N° 2 Tomo 2.

NAVARRO, Mónica. (2019). Las mayores en el cuidado: género, tiempo y espacio. Dimensiones en el cuidado y políticas públicas en torno al envejecimiento femenino. En La gerontología será feminista. Fundación La Hendija.

ODDONE, María Julieta. (2012). Diversidad y Envejecimiento. Apuntes para su discusión. *Población*, 5(9), 55–65.

OEA. (2015). Convención Interamericana sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores. Oea, 19. Disponible en: http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/hrcouncil/docs/gaA.RES.60.1_Sp.pdf

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. (2001). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. (31 ed.). Ediciones Nueva Visión.

SAMTER, Natalia. (2019a). Tesis: ¿Proyectar para aprender o aprender para proyectar?: aportes a la caracterización de los proyectos de personas mayores que participan en espacios educativos. Texto inédito. Disponible en: http://repositorio.isalud.edu.ar/xmlui/handle/1/437

SAMTER, Natalia. (2019b). Dispositivos grupales para personas mayores. Los Talleres de Estimulación de la Memoria. En PAOLA, J. (comp) La intervención de Trabajo Social con personas mayores. Publicación del Consejo Profesional de Graduados en Servicio Social o Trabajo Social. Libro digital - Fascículos de Trabajo Social - Número 1. Disponible en: https://www.trabajo-social.org.ar/fasiculo-de-trabajo-social-n-1/

YUNI, José, y URBANO, Claudio. (2016). Envejecer aprendiendo. Encuentro Grupo Editor.

YUNI, José y URBANO, Claudio. (2005). Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervenciones. Editorial Brujas.

Capítulo 15

Trabajo Social con Grupos y proceso metodológico. Reflexiones desde la práctica Paola Quiroga

"Trabajar con y en grupos (...) transformando necesidades en potencialidades, es permitirnos un goce, un despliegue de pasiones y creatividad inimaginables pues cada grupo es una caja de sorpresas, en la que sólo implicándonos podemos descubrir una tarea apasionante, aún en situaciones deprimidas. Entrar a ser parte de un grupo, desde cualquier rol, sea adscripto o prescripto, es entrar en un juego (...) y siempre un proceso de mutuo aprendizaje generadores de libertad, compromiso, entrega". Natalio Kisnerman (2006).

"El clima es propicio para el trabajo en grupo: crear conexiones y restaurar la esperanza en un mundo fragmentado ya no es una opción, es nuestra obligación". Convocatoria Simposio 2020 AASWG Asociación Internacional para el Trabajo Social con Grupos -IASWG.

"Debemos corrernos del lugar del estigma y pasar a la acción". Diana Sacayán (2007).

A lo largo de un siglo de historia el Trabajo Social con grupos, a nivel internacional y más recientemente en nuestro país, crece y profundiza sus reflexiones sobre sus fundamentos teóricos, metodologías, técnicas e instrumentos. El TSG ha demostrado su pertinencia para el abordaje de problemáticas sociales complejas y su capacidad de propiciar, junto con las personas, la construcción de respuestas eficaces e inclusivas destinadas a superar situaciones desfavorables, acceder a derechos y alcanzar ciudadanías emancipadas (Travi, en prensa). Es pues urgente abandonar la "minimización" o la tergiversación del TSG al intentar reducirlo a acciones aisladas o a la mera aplicación de algunas técnicas grupales pasatistas, desprovistas de sentido y direccionalidad (Travi, en prensa).

A través de este artículo se busca reflexionar sobre el proceso metodológico de intervención grupal tomando como ejemplo el proceso llevado adelante en la Asociación Civil La Rosa Naranja en los últimos años. Esta asociación fue fundada en el año 2017 y tiene por finalidad la promoción del respeto, valoración y ejercicio efectivo de los derechos de las mujeres transexuales, travestis y transgénero, de la diversidad sexual femenina y de las identidades no binarias, así como también las cis-mujeres víctimas de violencia de género. Busca, además, constituirse como un espacio de generación de oportunidades para mejorar el bienestar y calidad de vida de las persona trans y travestis, procurando su inclusión educativa e inserción laboral. Las principales acciones que lleva adelante son: la participación activa en el diseño, discusión, promulgación y efectivización de la Ley 27.636 de Cupo laboral Trans Travesti; la apertura y sostenimiento de un aula del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT), el Programa Adultos 2000 (GCBA); e implementación del Dispositivo de abordaje para mujeres trans y travestis en conflicto con la ley penal en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en articulación con diversas agencias judiciales porteñas (Tobaldi et al, 2020) Toda su labor se inscribe además, en 40 años de movilización y lucha del colectivo LGBTTIQ+, la ampliación de derechos instituidos a partir de la sanción de la Ley Nro. 26.743 de identidad de Género, la Ley Nro. 26.618 de matrimonio igualitario y la Ley Nro. 27.636 de Acceso al Empleo Formal para personas Travestis, Transexuales y Transgéneros "Diana Sacayán-Lohana Berkins".

Como otro elemento de contexto es pertinente indicar que la asociación civil asienta su quehacer en el barrio porteño de Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta área porteña se ubica al este de la ciudad y cuenta con una superficie de 2,11 km2. Se trata de una zona altamente poblada, donde convergen múltiples actividades productivas, comerciales, de servicio y de administración pública, que recibe a diario un importante flujo de personas provenientes del conurbano bonaerense. Está signada, además, por fuertes y persistentes desigualdades económicas, sociales, y de infraestructura. En este mismo barrio y a pocas cuadras se emplaza la Facultad de Ciencias Sociales UBA.

Por último, cabe puntualizar además que parte de la experiencia aquí sistematizada participó del Programa de Investigación de Grado (2020-2021), bajo el proyecto: "Dispositivo de abordaje para la población Trans y Travesti en conflicto con la ley penal. Aportes desde el Trabajo Social"; y como Centro Práctica Pre-Profesional para los Talleres III y IV de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Buenos Aires, desde el año 2021 hasta la actualidad. En tal sentido, las síntesis teóricas que aquí se presentan son el fruto de los registros, discusiones, reflexiones e intercambios realizados entre estudiantes y profesionales durante esos años.

La incorporación del trabajo social a la organización se produjo en el año 2019, bajo la premisa de desarrollar un trabajo transdisciplinario (Morin, 1999) a fin de construir una mirada común y un posicionamiento teórico-metodológico compartido, haciendo hincapié en la cooperación, la articulación y el objetivo común. Por ello la acción colectiva no sólo se centró en las personas trans en tanto individuos titulares de derechos, sino que también en el sujeto colectivo conformado por la población travesti-trans y sus atravesamientos.

Para adentrarse en el análisis objeto de este artículo es preciso puntualizar que las personas trans han sido históricamente condenadas a la exclusión, la criminalización y la segregación. Expulsadas de sus hogares, de sus barrios y de las escuelas, se encuentran en situaciones de marginalidad desde edades muy tempranas, atravesando profundos procesos de desubjetivación (Duschatzky y Corea, 2002). En su enorme mayoría ingresan al sistema prostituyente y el menudeo de sustancias como únicos medios de supervivencia posibles. Como consecuencia de esta discriminación estructural, la expectativa de vida en Argentina oscila apenas entre los 35 y 41 años²⁹. La situación de desventaja en la que se encuentran adquiere un matiz fatídico y

de la Pena (SNEEP); Personas travestis y trans en situación de encierro" (2020) Corpora en Libertad e Informe Diagnóstico de OTRANS - periodo 2018-2019-.

²⁹ Estos datos surgen de varios informes consultados por el Equipo de Investigación: La revolución de las Mariposas (2017); Primera encuesta de población trans (2012) -prueba piloto en Municipio de La Matanza-; Mujeres y personas trans privadas de la libertad (2015)- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución

paradójico, en tanto el menudeo de sustancias constituye una parte fundamental de su subsistencia a la vez que las expone a la persecución policial y la criminalización.

En por ello que la totalidad de las líneas de trabajo de la asociación, la estrategia grupal juega un papel privilegiado por tres motivos: En primer lugar, las particulares condiciones de exclusión, criminalización y segregación en las que se encuentran las mujeres trans y travestis. En segundo término, la necesidad de generar espacios propicios para la interacción intersubjetiva centrados en las personas travestis-trans, sus experiencias, miradas, deseos, y expectativas en torno a su existencia y desarrollo. Por último, anteponer formas colectivas y de abordaje integral frente a las estrategias penales punitivas e "individualizantes".

En base a todo lo expuesto se construyó el diagnóstico sobre el cual se elaboró la propuesta de intervención. Durante el proceso, el diagnóstico inicial se fue enriqueciendo a partir de las entrevistas a referentes, docentes y participantes, los registros de las reuniones grupales y las interpretaciones e hipótesis del equipo responsable del proceso.

Por lo dicho, se torna imprescindible esclarecer el proceso metodológico entendido como una forma ordenada, planificada y sistematizada de alcanzar los objetivos buscados (Gnecco, 2005). Prever la acción, considerar el mayor número de variables que puede interferir en el proceso de intervención permite eliminar el margen de la improvisación, crear condiciones de posibilidad y motivar a las personas a la participación activa (Torres,1975).

Así, y como primera reflexión metodológica, se puede destacar que esta experiencia se inscribe en el ámbito del TSG al compartir sus objetivos, valores y principios de trabajar en beneficio de las personas oprimidas, el mejoramiento de sus condiciones de vida y del desempeño social, la satisfacción de necesidades sociales, emocionales y de logro de objetivos, en un marco de respeto de la dignidad, la libre determinación, y la ampliación y efectivización de derechos (Gnecco, 2005). Tal como lo afirma Rossell Poch (1998):

"el grupo en un sentido de experiencia emocional -social y política- no se desvanece cuando los miembros dejan de reunirse, ya que el grupo como contenido mental pervive como una experiencia y como un referente para cada una de las personas participantes" (p. 104).

Por lo dicho hasta aquí, se caracteriza al trabajo social con grupos de mujeres trans en su doble carácter de productor de efectos en los procesos de subjetivación y de integración, inclusión y transformación social y política (Barrera et al, 2021).

En cuanto al desempeño del rol profesional del TSG es oportuno destacar tres aspectos que se articulan e implican mutuamente: la necesidad de contar con conocimientos científicos sobre las dinámicas del comportamiento humano y de los procesos grupales; el aprendizaje disciplinado sobre uno mismo en función al trabajo con personas; y el trabajo consciente sobre la relación con esas personas (Gnecco, 2005). Así, la relación profesional con los integrantes del grupo se constituye en el

canal a través del cual pasa el proyecto de ayuda, dado que es una interacción dinámica, un intercambio mutuo de pensamientos, sentimientos, actitudes y conductas, donde, además, la empatía, el respeto, el interés y las habilidades comunicaciones juegan papeles sustanciales (Gnecco, 2005).

Una tercera reflexión metodológica gira en torno a caracterizar el tipo de grupo con el que se trabaja. Según los aportes teóricos realizados por María Teresa Gnecco (2005) esta tipología varía según el objetivo principal que se persigue y las necesidades e intereses de las personas que integran el grupo. Así pues, distingue tres grandes categorías: grupos de socialización que buscan el desarrollo social y la satisfacción de necesidades socio-emocionales de sus integrantes; grupos de resocialización orientados a transformar la conducta, modificar un problema, afrontarlo o erradicarlo y, por último, grupos tales como comités, juntas y consejos, centrados principalmente en la toma de decisiones de sus miembros; búsqueda de soluciones y formulación de ideas. Toseland y Rivas (2001), por su parte, toman los grupos de socialización y de resocialización y los subdividen en cuatro tipos, a saber: grupos de apoyo, grupos educativos, grupos de crecimiento y grupos de orientación al cambio. A su vez, y siguiendo los aportes de Gnecco (2005), se puede distinguir entre grupos primarios y grupos secundarios. Los primeros se caracterizan por ser asociaciones cercanas, con contactos cara a cara y de cooperación, de permanente interacción, mientras que los segundos se caracterizan por una relación funcional con base en un interés específico. Avanzando en la reflexión sobre la experiencia de la asociación y, teniendo en cuenta que estos tipos conceptuales son instrumentos analíticos y no taxonomías, se observa cómo el grupo que se emplaza en la asociación civil La Rosa Naranja se caracteriza por ser un grupo primario de socialización, centrado en el crecimiento de sus integrantes y orientado al cambio.

Prosiguiendo con la reflexión y tomando como epicentro el devenir del proceso grupal, se suelen identificar distintos momentos o fases que requieren que la intervención profesional se centre en la planificación y desarrollo de actividades específicas.

De este modo, en la fase inicial se desarrollan diversas actividades previas a la primera reunión del grupo, de las cuales dependerán, en gran medida, los resultados que se alcancen. Estas tareas refieren al esclarecimiento de la perspectiva teórica, la formulación de los objetivos y del perfil de integrantes, la delimitación del tamaño del grupo y demás variables del encuadre -temporo-espaciales, funcionales, características personales del equipo de coordinación y fácticas- (Robles, 2020a), la elaboración de los instrumentos de recolección de información (guías de entrevistas, guías de observación, fichas sociales, informes de proceso, etc.) y la preparación, a través de entrevistas individuales, de las participantes para las instancias grupales.

Así, en el caso bajo análisis en el marco teórico se articulan distintas perspectivas: transfeminista³⁰, de la interseccionalidad (Pombo, 2019 a y b), socio jurídica (Ponce de

_

³⁰ La mirada transfeminista permite comprender la desigualdad estructural que afecta a las mujeres trans y travestis y atenderla a través de formas colectivas orientadas a un abordaje integral, que contemple la

León, 2014; Krmpotic et al, 2020; Maschi, 2016), de la singularidad (Cazzaniga, 1997) y del TSG (Custo, 2009; Konopka, 1968, 1973; Gnecco 2005; García et al, 2008; Travi 2021).

El objetivo general se centró en profundizar la apropiación del espacio áulico e incentivar un mayor protagonismo de las estudiantes del PAEByT que funciona en "La Rosa Naranja" y los objetivos específicos fueron definidos en: a) Conocer las habilidades, destrezas y gustos de las estudiantes; b) planificar la celebración del fin de ciclo lectivo 2022 y c) Distribuir tareas y responsabilidades entre las estudiantes.

En un primer momento el plan de trabajo que diagramado de este modo:

Objetivo específico	Actividades	Recursos necesarios	Tiempo
Conocer las habilidades, destrezas y gustos de las estudiantes del PAEByT que funciona en LRN.	Entrevistas individuales de modalidad semi estructuradas para conocer a cada estudiante. Reuniones grupales (técnicas participativas a fin de conocer qué dinámicas existen en el grupo).	Humano (entrevistadores); físico (sala dentro de LRN). Humano (coordinadores de técnicas); Físico (sala en LRN); Materiales: cartulinas, marcadores, cinta scotch, música, etc.	Viernes de septiembre. Viernes de septiembre.
Planificar la celebración del fin de ciclo lectivo 2022.	Dos talleres, donde, de manera colectiva, se pongan en común las ideas que el grupo tiene para la celebración y se definan las actividades a realizar en el evento.	Humano (coordinadores de talleres); Físico (sala en LRN); Materiales: afiches, cartulinas, marcadores.	Viernes de septiembre. Viernes de octubre.
Distribuir tareas y responsabilidade	Reunión logística donde las estudiantes del	Físico (sala en LRN).	Viernes de octubre.

complejidad de los procesos singulares, por un lado, y las distintas problemáticas específicas que atraviesa este sector por el otro.

Es así que se buscó desarrollar acciones de carácter reparatorio que corran el eje de la estigmatización y la criminalización de las mujeres trans travesti, tomando así una fuerte posición en cuanto a la restitución de derechos, el respeto a la diversidad y la promoción social de las mujeres trans.

Otras de las tareas desarrolladas fueron: elaborar de guías de entrevista, de registro y ficha social, convocar a las interesadas; asistir y registrar las entrevistas individuales y grupales a referentes de la asociación, a las maestras del PAEByT e interesadas; planificar preliminarmente los encuentros grupales; analizar información y esbozar posibles líneas de acción; recopilar, analizar y sistematizar otras experiencias similares e informes institucionales; y participar en instancia de capacitación y/o reuniones del equipo de trabajo.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 minutos, fueron llevadas a cabo por los estudiantes y estuvieron orientadas a conocer aspectos generales de las integrantes. Cabe destacar que en algunas de las entrevistas surgieron temas de trascendencia para las entrevistadas y se convirtieron en relatos de vida, sumamente ricos en detalles para la intervención prevista. En tal sentido se evidenció que las preguntas resultaron pertinentes al objetivo de las entrevistas y permitieron conocer aspectos de la subjetividad de las entrevistadas. Si bien al principio se había planificado entrevistar a todas las personas trans que asisten, sólo se entrevistó cerca de la mitad de las asistentes. Es dable significar que dichas intervenciones se realizaron a partir de la mediación de una de las referentes de la asociación y que resultaron de vital importancia, como primer vehículo de interacción.

Al concluir este momento se supo que se trabajaría con un grupo de 25 mujeres (cis, trans y lesbianas), vecinas del barrio, en su mayoría de nacionalidad peruana, en situación de prostitución y con vínculos previos con la organización. La totalidad de ellas presentaba indicadores de vulneración socioeconómica y contaba con escasos o ausentes lazos familiares. Además, se detectó que muchas de ellas cursan la terminalidad primaria no por carecer de esos estudios, sino de los certificados correspondientes y que les resultaba extremadamente oneroso gestionarlos en su país de origen. En tal sentido, encontraban en el proyecto educativo la posibilidad de participar en un espacio de socialización y obtener el título ansiado. Otra cuestión importante a destacar es que algunas de ellas lo hacen, además, para cumplir con las pautas de conductas impuestas en un proceso de suspensión del juicio a prueba (probation) acordado en el marco de una causa penal (Barrera et al, 2021 a y b).

Con respecto a la fase formativa se puede decir que esta se centra en las primeras reuniones del grupo; las principales actividades se concentran en facilitar que las

integrantes del grupo identifiquen semejanzas al intercambiar información y conocimientos generales. Es además un momento singular para trabajar las variables del encuadre, a fin de pactarlas, y suscribir el correspondiente contrato entre las partes involucradas. La iniciación del grupo no es una tarea fácil y el TS debe estar consciente de ello, dado que emergen ansiedades, temores y ambivalencias respecto al grupo.

Es así como los primeros encuentros se desarrollaron de manera presencial en el espacio de aula del PAEByT, en horas del mediodía, contaron con una duración aproximada de 1:45 horas y estuvieron orientados a generar un espacio "inclusivo", centrado en la atención, contención y acompañamiento. Como primera aproximación y en cuanto a la disposición espacial que proponen Dell' Anno y Teubal (2006), Samter (2019) y Travi (2021) en la intervención social con grupos, en todo momento se trabajó en cuidar cada detalle, la ubicación circular de las sillas, la comodidad, la disponibilidad de algún refrigerio, papel, lápiz y algún souvenir de bienvenida, etc. Todo esto centrado en ofrecer y sostener un espacio cálido, acogedor y confortable, buscando romper con las múltiples experiencias de exclusión, expulsión y destrato que vivencian a diario las mujeres trans y travestis.

En esos primeros encuentros se buscó conocer las características e intereses propios del grupo y trabajar en su cohesión. Fue sorprendente ver cómo les impactó la posibilidad de poder hablar sobre ellas; la mayoría refirió no haber tenido una experiencia previa similar. Tal como afirma Medaura y Monfarrell (2003) "poder verbalizar los sentimientos nos ayuda en la relación con los otros, nos sensibiliza a ver sus propios sentimientos y nos permite tener relaciones más auténticas" (p. 36). Se participó además en actividades planificadas por la conducción de la organización en relación a los 10 años de la sanción de la Ley 26.743 de Identidad de Género, en numerosas entregas de bolsones de alimentos y en operativos de inscripción a programas de apoyo económico³¹.

Existió, empero, un obstáculo constante en el desarrollo de los encuentros grupales, una variable fáctica dada por las características edilicias del aula. Se trató de una construcción antigua, de grandes dimensiones, con techos altos y amplios ventanales de vidrios recortados ubicado en el primer piso, en la intersección de dos calles de alta circulación de tránsito. Consecuentemente, el ingreso del ruido de la calle y de frío o calor, según las variaciones estacionales dificultó, por momentos, la escucha y el clima de las reuniones. No obstante lo cual, las participantes mostraron una gran disposición.

Por su parte, la fase intermedia se caracteriza por el fortalecimiento de las relaciones entre las personas que integran el grupo, profundiza la mutua representación interna y se lleva a cabo el complejo mecanismo de asunción y adjudicación de roles grupales tales como líder, portavoz, chivo emisario, saboteador y disidente (Pichon-Rivière, 1984 a y b; Klein, 2004). Es además el momento donde se consolida la cohesión grupal

³¹https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/mujeres-generos-diversidad/acceso-derechospara-personas-travestis

y se va instituyendo el uso del "nosotros". En esta fase surgen, además, cuestiones relacionadas con el poder y el conflicto, se hace evidente ciertas incertidumbres y el esfuerzo se centra en gestionar los conflictos, redefinir y afianzar el propósito, (reduciendo la resistencia al cambio) y profundizar la confianza y cohesión grupal (Gnecco, 2005). Por lo que las técnicas de grupales resultan herramientas privilegiadas (García et al, 2008), al igual que las intervenciones del equipo de coordinación.

En esta instancia se destacó el clima grato, agradable, en el cual transcurrieron los encuentros, priorizando la horizontalidad en el uso de la palabra y la participación activa de cada una de las presentes y motivando a la articulación de saberes y experiencias de cada una de las integrantes. Para este propósito se emplearon diversas técnicas grupales con el fin de facilitar el análisis y la reflexión de las experiencias compartidas y la construcción de conocimiento y aprendizajes significativos. Nos obstante lo cual es dable retomar lo que expresan Medaura y Monfarrell (2003) -y que obligó a una formación y capacitación permanente- en cuanto a que:

"las técnicas grupales no constituyen una 'pérdida de tiempo' y tampoco son una panacea para los problemas educativos; que su uso eficaz depende en gran medida de la preparación disciplinar del docente [ts], de su capacidad de saber cómo y cuándo se aplican, de su imaginación y de su creatividad, y sobre todo de la coherencia entre el modelo pedagógico al que adhiere y la práctica educativa" (p.15).

El permanente uso del "nosotras" fue posible gracias al fuerte sentimiento de pertenencia al grupo que experimentaron las participantes, materializado también, por el compromiso y la cooperación con respecto a las actividades. Permitió ver, además, cómo el hecho de pasar tiempo juntas profundizó el conocimiento de la similitud en las trayectorias biográficas y la necesidad de aunar esfuerzos para sortear sus condiciones de vida. Por el momento se pudo observar cierto clima de familiaridad entre ellas.

No obstante lo cual, se pudo visualizar algunas situaciones de dificultad en relación al vínculo con las docentes del programa de terminalidad primaria. En más de una oportunidad surgieron dificultades en cuanto al uso del espacio, en especial para las entrevistas individuales o algún espacio grupal. A lo largo del año se atravesaron momentos en los que, pese a haber planificado una actividad o espacio grupal, se evidenciaba cierta actitud de desentendimiento por parte de las docentes.

En momentos de tensión, obstaculizadores de la práctica, fue clave la figura de las referentes de la organización, quienes facilitaron la realización de instancias grupales y de entrevistas individuales que fueron surgiendo a lo largo de los encuentros por demanda de las participantes.

La fase subsiguiente es la de madurez, donde las relaciones son estables y existen patrones formales de interacción dado que el grupo ha logrado reunirse por tiempo prolongado y ha marcado una constante participación en la resolución de problemas, la toma de decisiones y la puesta en práctica de estas u otras acciones. Marcha del orgullo, continuidad de la terminalidad primaria y la promoción de algunas de ellas al ciclo secundario de educación.

Como ejemplo de esto fue la celebración el día de la primavera/de la estudiante, donde las participantes sugirieron realizar una feria de platos autóctonos de cada lugar de origen. Ese día se compartieron una variedad de sabores y colores latinoamericanos, junto con cantar, bailar y charlar entre todas de manera animada. La magnitud de la comida compartida fue tal que posibilitó que cada una se llevará "un paquetito" a su casa.

Un segundo ejemplo se erige en torno al taller por el día del día del orgullo LGBTTIQ+, una fecha histórica y cargada de significado para todo el colectivo de la diversidad, Así pues, a partir de la planificación y realización de esa instancia de taller se alcanzó el máximo nivel de intercambios sentidos.

En cada uno de estos momentos fue muy significativo ver cómo, entre ellas, tenían códigos internos y modos de relacionarse propios del grupo. Desde el lenguaje, los chistes, formas de expresarse, el reconocimiento mutuo de sus platos y comidas, y "toque personal" de cada una.

Por último, emerge la fase terminal a la cual se arriba porque: a) se han alcanzado las metas; se cumplió el tiempo para el cual se estableció el ciclo de encuentros; no es posible alcanzar acuerdo entre los miembros sobre los objetivos del grupo, o el grupo ha sucumbido frente a fuertes presiones externas o restricciones de espacio. En este momento es importante anticipar tres factores centrales. a) la reacción de las miembros del grupo frente a la disolución, las causas por las cuales concluye y el "ánimo" con el cual las personas afrontan el futuro.

Como actividad final y, de celebración del cierre del ciclo lectivo, se organizó nuevamente una feria de platos, pero con ciertas variaciones respecto a la experiencia anterior. En tal sentido se acordó disponer las mesas de forma tal que todas tuvieran contacto cara a cara, y otorgar a cada una el tiempo suficiente para que comente cuál era su aporte, cómo lo había elaborado y quién se lo había enseñado. Así, en cuestión de breves minutos, se organizó una mesa larga donde acomodar lo que cada una había traído.

Mientras unas disponían sus bandejas/fuentes con platos autóctonos de sus ciudades natales, otras organizaban la música. Durante la jornada sonó, en los parlantes, música tradicional peruana. En la mesa hubo de todo: comidas saladas como empanadas, arroz con morrón y salchicha, hasta cosas dulces, como un budín de pan que se llevó todos los elogios. Antes de degustar los platos, cada una comentó en qué consistía el plato que habían traído, sus nombres, ingredientes, etc. En todo momento se notó un ambiente sumamente alegre, festivo, que denotaba la apropiación del espacio, donde las mujeres travesti-trans pudieron construir, colectivamente, un lugar donde ser y estar, a la par de potenciar sus trayectorias de vida. En la cabecera de la mesa, se

encontraba una torta elaborada por una de las integrantes con el logo y los colores de la organización.

En consonancia con lo narrado, se destaca que el grupo finalizó por haber transcurrido el tiempo y haber alcanzado las metas acordadas, en un clima festivo y de celebración. Junto a esto, y luego de entrevistas finales, se destaca que al menos 10 de ellas continuarán cursando, en la organización, estudios de nivel secundario y cursos de alfabetización digital y de elementos básicos de la administración pública en mira de incorporarse a través del cupo laboral previsto por ley.

Conclusión

La intervención del Trabajo Social con grupos, fiel a su objetivo, se inscribe en la promoción de los derechos humanos, la ampliación de ciudadanía y el fortalecimiento de relaciones intersubjetivas.

Acompañar los procesos singulares y colectivos, junto con atender las demandas particulares y comprender las múltiples dimensiones que atraviesan al colectivo de las personas trans constituye un desafío que interpela e invita a repensar las intervenciones profesionales.

En este sentido, desde un posicionamiento ético y político se entiende que el trabajo social debe asumir un papel crítico atendiendo las particulares situaciones de desventaja en la que se encuentran las mujeres trans y travestis, a la vez que acompañar el proceso de construcción colectiva de "La Rosa Naranja". Aportar desde el TSG a fortalecer un sujeto social colectivo implica trabajar para la confluencia de sentidos frente a situaciones compartidas, así como la construcción de un "nosotros/as/es" frente a una alteridad. La identidad del sujeto colectivo se vincula a una misma experiencia histórica y a reivindicaciones comunes, que buscan dirimir con el Estado desde múltiples estrategias tácticas-políticas.

Por lo cual revisar los procesos metodológicos nos permite calcular la orientación y el rumbo de la intervención social a fin de evitar naufragar en los mares de la inestabilidad, la improvisación y la manipulación, en la cuales, muchas veces incurren ciertas acciones grupales.

Así, se pudo observar cómo las instancias grupales no solo son pensadas para la realización de actividades puntuales sino para generar una incidencia en la resolución concreta de problemas sociales, donde se hace evidente la yuxtaposición de elementos micro y macro sociales. Tarea que requiere sólidos fundamentos teóricos metodológicos.

Referencias bibliográficas

BARRERA, Yael; QUIROGA, Paola; KABOT, Daniela y PULLEIRO, Laura. (2021a). Criminalización de mujeres trans y travestis en CABA: análisis del dispositivo de

abordaje para la población trans y travesti en conflicto con la ley penal. INCLUSIVE, Revista del INADI, Año II, Nº4, 74-80.

BARRERA, Yael; QUIROGA, Paola; ROSS BERALDI, AJULIAN, Maria; MAFFEO Melina; KABOT, Daniela y PULLEIRO, Laura. (2021b). El dispositivo de abordaje para Mujeres Trans y Travestis en conflicto con la Ley Penal de "La Rosa Naranja". Aportes desde el Trabajo Social. En Programa Grupos de Investigación en Grado (PIG), pp. 44-58, Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

CAZZANIGA, Susana. (1997). Abordaje de la singularidad. Desde el fondo. Cuadernillo Nº 22. Publicación del Área de Producción y Publicación de la Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.

CUSTO, Ester. (coord.) (2009). Teorías, Espacios y Estrategias de Intervención Grupal. Espartaco.

DELL'ANNO, Amelia y TEUBAL, Ruth. (2006). Resignificando lo grupal en el Trabajo Social. Espacio Editorial.

DUSCHATZKY, Silvia y CORREA, Cristina. (2002). Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós.

GARCÍA, Dora; ROBLES, Claudio; ROJAS, Verónica y TORELLI, Ana. (2008). El trabajo con grupos. Aportes teóricos e instrumentales. Espacio Editorial.

GNECCO de RUIZ, María Teresa. (2005). Trabajo Social con Grupos. Fundamentos y tendencias. Krimpes.

KLEIN, Ricardo. (2004). El trabajo grupal. Lugar Editorial.

KONOPKA, Gisela. (1968). Trabajo Social de Grupos. Editorial Euroamerica.

KONOPKA, Gisela. (1973). El trabajo de grupo en la Institución. Un desafío moderno. Editorial Euroamericana

KRMPOTIC, Claudia; MARCÓN, Osvaldo y PONCE DE LEÓN, Andrés. (2020). Trabajo Social Forense. Producción de conocimiento con fines de investigación y arbitraje. Editorial Espacio.

MASCHI, Tina (2016). Trabajo Social Forense: Conceptos Fundamentales. En AMARO, S. y KRMPOTIC, C. (orgs.) Diccionario Internacional de Trabajo Social en el ámbito socio-jurídico. Nova Casa Editorial.

MEDAURA, Olga y MONFARRELL de LAFALLA, Alicia. (2003). Técnicas grupales y aprendizaje afectivo. Hacia un cambio de actitudes. Lumen Hymanitas.

MINISTERIO PÚBLICO DE LA DEFENSA DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2017). "La Revolución de las Mariposas". A diez años de la gesta del nombre propio.

MORIN, Edgar. (1999). Inter-pluri-transdisciplinaridad. En La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva Visión.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. (1984a). El concepto de portavoz. Revista Temas de Psicología Social N° 6, 11-20. Ediciones Cinco.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. (1984b). Historia de la técnica de los grupos operativos. Revista Temas de Psicología Social N° 6, 21-33. Ediciones Cinco.

POMBO, Gabriela. (2019a). Las perspectivas interseccionales como herramientas para el análisis y la implementación de políticas sociales. En *Revista Plaza Pública*, Año 12 - Nº 22, Dic. 2019.

POMBO, Gabriela. (2019b). La interseccionalidad y el campo disciplinar del trabajo social: Topografías en Diálogo. En *Trabajo Social y feminismos: perspectivas y estrategias en debate*. Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

PONCE DE LEÓN, Andrés. (2014). Recorrido conceptual y anclaje socio histórico del Trabajo Social Forense o Trabajo Social en perspectiva socio jurídica. Ponencia presentada en el XXVII Congreso Nacional de Trabajo Social. Paraná, Entre Ríos.

ROBLES, Claudio. (2020). El encuadre en la tarea grupal. Facultad de Ciencias Sociales UBA. Carrera de Trabajo Social. Ficha de cátedra.

ROBLES, Claudio y SATO, Ana. (2020) Desterritorializar el campo grupal: la potencia de los grupos a distancia. En *Revista Debate Público*. Año 10 Nº 20, 95-105. Carrera de Trabajo Social, Fac. de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://trabajosocial.sociales.uba.ar/revista-debate-publico-no-20/

ROSSELL POCH, Teresa. (1998). Trabajo Social de grupo: grupos socioterapéutico y socioeducativo. En *Cuadernillo de Trabajo Social Nro.* 11, 103-122. Editorial Universidad Complutense de Madrid.

SAMTER, Natalia. (2019). Dispositivos grupales para personas mayores. Los Talleres de Estimulación de la Memoria. En PAOLA, Jorge y SAA, Bettina (comp.) La intervención de Trabajo Social con personas mayores. Aportes de la intervención y la investigación del Trabajo Social en el campo Gerontológico. Consejo Profesional de Trabajo Social de CABA.

TOBALDI, Marcela; QUIROGA Paola y BARRERA, Yael (2020). Dispositivo de abordaje para la población trans y travesti en conflicto con la ley penal. Una estrategia colectiva

desde una perspectiva de género y diversidad. Revista del Sindicato de Trabajadores Judiciales de la Ciudad, Edición#2, 59-60.

TORRES, Zelia. (1975). Análisis Crítico de la Evolución del Servicio Social de Grupo. Selecciones de Servicio Social N° 27, Año 8, 3er. cuatrimestre.

TOSELAND, Ronlad y RIVAS, Robert (2001). An introduction to group work practice (3^a ed. ed.). Boston Allyn and Bacon.

TRAVI, Bibiana. (En prensa). Fundamentos filosóficos y propuestas teórico-metodológicas desarrolladas en el proceso de profesionalización del Trabajo Social con Grupos. En BUSTOS RIAÑO, R.; MUÑOZ FRANCO, N. y RODRÍGUEZ SUÁREZ, M. (Edit.) Trabajo Social con Grupos, su historia y sus fundamentos. Nodo Internacional de Trabajo social con Grupos-CONETS.

Capítulo 16

Grupo terapéutico con niñeces objeto de malos tratos. Trauma-Escenario-Escena

Ana Sato

"La cartografía, (...) acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros: mundos, que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos. Siendo tarea del cartógrafo dar voz a los afectos que piden pasajes, de él se espera básicamente que esté involucrado en las intensidades de su tiempo y que atento a los lenguajes que encuentra, devore aquellos elementos que le parezcan posibles para la composición de las cartografías que se hacen necesarias. Sustentar la vida en su movimiento de expansión. ¿No será eso que define su sensibilidad, independientemente del grupo al que pertenece, de sus referencias teóricas, de sus preferencias metodológicas y hasta de sus nombres?"

Suely Rolnik (1989).

El presente artículo tiene el propósito de propiciar espacios de reflexión a partir de las experiencias en el campo grupal con niñes víctimas de malos tratos. El trabajo consta de dos partes, en la primera se desarrolla una definición de maltrato infanto juvenil, el marco teórico que guía la intervención, las diferentes etapas de prevención y una breve reflexión sobre la posibilidad de hablar del Trabajo Social Clínico en Argentina. En la segunda parte se desarrollará y analizará la escena grupal.

Se entiende por maltrato infanto juvenil:

"todo acto que por acción u omisión provoque en la niña, niño o adolescente un daño real o potencial en su integridad y desarrollo físico, sexual, emocional, cognitivo o social; ejercido por personas, grupos de personas o instituciones que sostengan con la niña, niño o adolescente una relación asimétrica de autoridad, confianza o poder" (UTEMIJ, 2012).

Nuestra intervención profesional se asienta sobre la defensa de los Derechos Humanos, por lo tanto el marco teórico que dirige nuestros análisis, evaluaciones, estrategias y formas de intervención en maltrato infanto juvenil, se asienta en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), tratado internacional de raigambre constitucional, la Ley Nacional Nº 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y a nivel local la Ley Nº 114, de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Este sistema de normas reconoce en los NNyA capacidades completas, con la particularidad de estar en desarrollo, en contraposición con la concepción tutelar que los ubicaba a partir de su incapacidad jurídica como objeto de protección y tutela.

Asimismo, el interés superior del niño, es el principio rector del Sistema de Protección Integral. La ley 26.061 entiende que el interés superior del niño, implica el respeto de su condición como sujeto de derechos; a ser oído y a que su opinión sea tenida en cuenta, al pleno desarrollo personal de sus derechos, a su autonomía progresiva, al

respeto por su centro de vida. Y reconoce la primacía de los derechos e intereses de les niñes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos "cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de las niñas, niños y adolescentes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros" (Art. 3).

No resulta pertinente desarrollar en este apartado los tipos de maltrato. Sin embargo, importa destacar que sucede en todas las clases sociales y requiere de intervenciones específicas para poder ser revertidas, pues provoca graves secuelas a lo largo del tiempo en aquellos que lo padecen, afectando el desarrollo integral del niño/a y adolescente, aun en la vida adulta. Por lo tanto, si bien el imaginario social atravesado por representaciones patriarcales genera la idea de que los malos tratos pueden solucionarse en el interior de la familia, precisamente la índole intrafamiliar de dichos malos tratos requiere de la intervención profesional especializada (UTEMIJ, 2013, p. 30), así como de instituciones del Estado y de la Justicia. Igualmente, nos impulsa a una reflexión crítica respecto del modelo de familia adultocéntrico, patriarcal y capitalista, que se ha ido interiorizando a través del sistema de representaciones sociales, convirtiéndose muchas veces en un obstáculo para visibilizar las situaciones de malos tratos. Consecuentemente, se requiere de los profesionales que intervenimos en esta problemática, un trabajo de deconstrucción de ideales familiares y estereotipos en torno a ese ideal. Se debe tener en cuenta que el maltrato infantil es consecuencia de disfunciones familiares severas, crónicas y transgeneracionales en donde los miembros de la familia asumen diferentes roles: desde un rol activo (maltratador) hasta roles de complicidad, encubrimiento y/o instigación. Estos roles pueden no ser fijos y modificarse en el tiempo (Intebi, 2009, p. 51).

El maltrato infanto juvenil es una problemática social y cultural, presente en todas las relaciones sociales, desde tiempos inmemorables hasta nuestros días. Por eso nos obliga repensar nuestras prácticas, acrecentar nuestros conocimientos y realizar una reflexión crítica sobre nuestros imaginarios.

Dada su complejidad, la promoción y prevención del maltrato infanto juvenil deben ser conceptos transversales en toda estrategia de abordaje. La unidad especializada en maltrato infanto juvenil del CNNyA, en su Manual sobre Maltrato Infanto Juvenil, realiza una distinción entre prevención primaria, secundaria y terciaria. La prevención primaria, tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de les niñes a través de la promoción de derechos; fomentando los buenos tratos con el propósito de incidir sobre el conjunto social a largo plazo. La prevención secundaria, permite la detección de indicadores de maltrato infanto juvenil. Esta detección resulta muchas veces de psicológica entrevista pediatría, una entrevista o con Trabajadora/dor Social, o dentro de los establecimientos educativos, donde gracias a la incorporación de la ESI, muches niñes y adolescentes se atrevieron a denunciar las situaciones que estaban padeciendo. Por último, la prevención terciaria, implica la intervención en situaciones de vulneración de derechos para atenuar sus efectos negativos. Su objetivo es la restitución de derechos y el abordaje de las consecuencias. (UTEMIJ, 2012, p. 32). Se podría pensar que también en la prevención terciaria, se abre un espacio propicio para el ejercicio profesional a través de la co-coordinación de grupos terapéuticos, siempre teniendo en cuenta que la violencia contra les niñes constituye una violación de los derechos humanos. Por lo tanto, desde el Trabajo Social es posible intervenir tanto en la prevención, detección, como así también en el abordaje de las consecuencias, en respuesta a la violencia contra las niñeces y adolescentes.

Cabe destacar que no se trata de impulsar un hacer por hacer ya que no sólo bastan las buenas intenciones. La complejidad de la problemática nos impulsa a especializarnos e incorporar otras teorías tales como la perspectiva de género, la psicología vincular, el psicoanálisis, y la psicología social, entre otras, porque es de esta manera que podremos defender los Derechos de NNYA. Requisito fundamental si no se quiere incurrir en la revictimización de les niñes y adolescentes, y caer en intervenciones iatrogénicas.

Surge entonces la pregunta: ¿qué hacemos los Trabajadores Sociales en nuestra práctica concreta al abordar las consecuencias del maltrato infantil?

Resulta complejo dar una respuesta y no caer en respuestas puramente psicológicas. En su artículo "El Trabajo Social ante los cambios que implican las nuevas legislaciones" Rodríguez (2013) cita a Karsz: "detenerse a estudiar lo que efectivamente se hace suele mostrar la complejidad de las prácticas de intervención, ayudando a dilucidar las ideologías³² inconscientemente actuadas en ellas" (p. 203).

Se trata entonces de introducir la noción de la "clínica transdisciplinaria de la intervención social", propuesta por Saül Karsz para el análisis de las prácticas de intervención social.

"Karsz recupera la práctica clínica del supuesto que la restringe a las prácticas psicoanalíticas, psicológicas o psiquiátricas. Justamente, a través de la noción de ideología, lo que busca es colaborar en elucidar en cada intervención su no neutralidad, el compromiso sostenido con determinados valores, normas, modelos, no solo políticos, también familiares, sexuales, de relaciones sociales. La clínica, según este autor, no se enfoca en el interviniente, no se trata de analizar por qué hizo o dejó de hacer, por qué dijo o dejó de decir, la clínica toma como foco la práctica, lo dicho y hecho que, una vez sucedido, trasciende al interviniente mismo y puede ser objeto de análisis" (Rodríguez, 2013, p. 208).

La misma autora sostiene que para Karsz, la clínica se ocupa de lo singular y de las características de cada situación. Esto lleva a que no existen reglas universales que puedan aplicarse a todos los casos. Sin embargo, aclara que proteger el espacio de lo singular, "supone una construcción ideológica, no puede ser practicado sin concepciones sobre la sociedad existente y la deseada, sin modelos de relaciones humanas, sin referencias a lo correcto e incorrecto, sin modelos de paternidad y maternidad" (Rodríguez, 2013, p. 209).

¿Desde una revisión histórica, no fue, acaso, el trabajo que realizaron nuestras/os precursoras/os?

³² La autora entiende a las ideologías como prácticas discursivas y no discursivas en las que es posible identificar ciertos efectos particulares (universalización, naturalización, legitimación, racionalización, orientación a la acción, unificación), y que se encuentran vinculadas con diversas luchas de poder en distintos espacios sociales.

Mary Ellen Richmond (1861-1928) nacida en Estados Unidos, realizó una gran contribución al Trabajo Social. En 1922 publicó ¿Qué es el trabajo social de casos? Sus ideas se basaron en la teoría social, pero con un gran componente psicológico. Elaboró un esquema de resolución de problemas: estudio de los hechos de la situación de la persona, diagnóstico de la naturaleza del problema, planificación y ejecución del tratamiento (Fernández García y Ponce de León Romero, 2012).

En el campo grupal, resulta imposible dejar de mencionar que el Trabajo Social con Grupos se encuentra en los orígenes de la profesión. Tal como sostiene Claudio Robles (2018), y a partir de en un revisionismo histórico, se valorizaron los aportes de precursoras y precursores del trabajo con grupos, nacionales y extranjeros, que ponen claramente en evidencia que el campo grupal recorre la historia del Trabajo Social desde sus orígenes. Una de sus pioneras, Gisela Konopka (1910-2003) se especializó en el trabajo grupal con adolescentes emocionalmente perturbados, realizando importantes contribuciones en la comprensión del desarrollo humano. Sus libros más importantes son "Trabajo Social con grupos. Un proceso de ayuda", "Trabajo de grupo en la institución" y "Trabajo terapéutico grupal con niños y jóvenes" (Robles, 2018).

En estos tiempos, muchos profesionales del Trabajo Social nacionales y de otros países tratan de analizar y comprender su práctica dentro del campo de la salud mental. En tal sentido, Pilquiano y Reyes Barria en su artículo "El Trabajo Social en Salud Mental: Un Trabajo Social Clínico" refieren que

"la American Board of Examiners in Clinical Social Work definen el Trabajo Social Clínico como:

"una profesión de la salud mental cuyos profesionales, educados en las escuelas de postgrado en trabajo social y entrenados bajo supervisión, poseen un cuerpo maestro distintivo de conocimientos y habilidades a fin de evaluar, diagnosticar y mejorar los problemas, trastornos y condiciones que interfieren con la salud bio-psico-social del funcionamiento de personas-individuos, parejas, familias, grupos de todas las edades y procedencias" (Antipan y Reyes Barria, 2012, p. 7).

Siguiendo con lo anterior, en el mismo artículo citan a Angela María Quinteros, quien, tomando las ideas de Peña, Quiroz & Segal, nos dice que: "desde una perspectiva más amplia, el Trabajo Social ha incursionado en la clínica y pese a que solamente pocos países en el contexto latino acreditan el título como tal, tiene impacto y relevancia en las relaciones interdisciplinarias" (Pilquiano y Reyes Barria, 2012, p. 8).

Cabe ahora introducirnos en el campo grupal. Es sabido que, en nuestro país, es hegemónico el tratamiento individual en el campo psicoterapéutico, por sobre el tratamiento grupal. Sin el afán de negar la eficacia de los tratamientos psicológicos individuales, el abordaje terapéutico grupal puede contribuir enormemente en la elaboración de los efectos traumáticos.

El término "trauma" tiene sus orígenes en Grecia y significa "herida". Con él se hacía referencia a lesiones tanto del orden físico como a otras heridas de carácter más espiritual provocadas por diversos tipos de catástrofes de orden natural, histórico o cultural (Meléndez Vivó, 2019). Para el psicoanálisis, por otra parte, este concepto

alude a lo *inadmisible*, lo que retorna bajo la forma de la *compulsión a la repetición*, aquello expulsado de la cadena de representaciones. Es la reacción normal que cualquier persona tiene frente a situaciones que superan su capacidad de tolerancia y elaboración emocional.

La niñez y la adolescencia constituyen etapas evolutivas de vital importancia y vulnerabilidad, dado que aún se está desarrollando el proceso en el que se establecen una serie de conceptos fundantes de la personalidad y que pueden verse afectados por las experiencias traumáticas (Intebi, 2009).

En este sentido, es relevante para el abordaje de esta temática la multiplicación de dispositivos grupales terapéuticos, dado que apuestan a la producción de nuevos sentidos, alimentándose de los discursos de todos los participantes; son espacios que invitan a devenir otro con otros. Sin embargo, es cierto que emergen resistencias a ese devenir, a dejar de ser y de tener un tipo de subjetividad, porque uno se expone a desestructurarse como paso previo a ser otro (Berenstein, 2008).

Se ha realizado un breve recorrido por el marco teórico desde donde se apoya nuestra intervención, incluyendo una reflexión sobre la existencia de la práctica clínica en Trabajo social y pensando en pioneras del Trabajo Social de casos y al Trabajo Social con Grupos.

En esta segunda parte, se conceptualizará la experiencia terapéutica grupal con niñes que han sido victimizados. Para dicha tarea se compartirá una escena dentro de un dispositivo grupal destinado a las niñeces objeto de malos tratos físicos, psicológicos (emocionales), por negligencia y abandono. El dispositivo, desde una orientación psicoanalítica y operativa, tuvo como objetivo general, favorecer la elaboración de las experiencias traumáticas vivenciadas por les niñes

Escenario

Teniendo en cuenta que nuestra intervención no se asienta en un conjunto de acciones aisladas, sino que tiene un fundamento, es pertinente señalar el encuadre del grupo, definido como el conjunto de normas que regulan el funcionamiento de la tarea, de las relaciones de los participantes y su vínculo con esa tarea; cumpliendo además la función de sostén y ser el depositario de las ansiedades y resistencias grupales.

El dispositivo grupal se instituyó en un Centro Integral Especializado en Niñez y Adolescencia, que se encarga del tratamiento psicoterapéutico por maltrato y abuso sexual que padecen las niñeces y adolescencias que habitan la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El mismo tuvo características operativas y psicoterapéuticas destinadas a posibilitar la elaboración de las situaciones traumáticas vivenciadas por les niñes.

Los criterios de selección para el ingreso tuvieron una condición fundamental: que el maltrato hubiera cesado. Con respecto a la franja etaria, se optó por incorporar a niñes de 6 a 8 años de edad. Este grupo permaneció activo por un periodo de tres años, con encuentros semanales de una hora y media. En un principio, estaba abierto al ingreso de otros participantes, hasta el momento que, dada la elaboración mediante

el juego y la palabra que les participantes venían realizando, las coordinadoras, Psicóloga y Trabajadora Social, consideraron pertinente cerrar ese espacio a nuevos ingresos.

El grupo de niñes, estaba conformado por 7 participantes: 3 varones y 4 mujeres. Un solo niño convivía con su madre y fue derivado al espacio grupal, luego de un proceso de evaluación, debido a las manifestaciones sintomáticas que presentaba, incluyendo terrores nocturnos e importante baja autoestima. Dichos síntomas resultaban ser efectos de haber sido testigo de la violencia extrema que ejercía el progenitor sobre su madre y hermano mayor. El resto de les niñes se encontraban alojados en hogares convivenciales a partir de la toma de una Medida Excepcional de Protección de Derechos, impulsada debido a situaciones de maltrato por negligencia, maltrato físico, abandono, maltrato emocional grave, y abuso sexual del progenitor de una niña sobre su hermana, siendo que la madre negaba este hecho y exponía al resto de sus hijas a la misma situación.

Escena

Al coordinar un grupo, se trata de encontrar alguna guía que permita comprender qué es lo que está sucediendo en el acontecer grupal. Delia Bermejo (2019) refiere que en todo encuentro grupal se producen imágenes que emergen de un conflicto, de una historia, o de una emoción y eso se convierte en una escena, inscripta en una dinámica grupal que la recontextualiza. Así, la escena se transforma en el objeto de estudio, de interpretaciones, en el ámbito de transformaciones de la novela personal o familiar. Lugar que brinda la posibilidad para que los mitos se desmitifiquen, permitiendo desplegar tanto los bloqueos como el potencial creativo. La misma autora refiere que las escenas se van agrupando, constituyendo una serie, que permite una lectura de lo subyacente.

Es a partir de ese supuesto que fue posible procesar el devenir del grupo de referencia y relatar una breve viñeta del mismo.

Al encuentro asistieron seis niñes: dos varones y cuatro mujeres, ubicándose en un salón del Centro. El espacio era grande y ventilado; al ingresar, les niñes saludaban a las coordinadoras con muestras de afecto o de indiferencia, algunos chiques se empujaban y burlaban entre ellos, otros se movilizaban en busca de algún juego, mientras los más retraídos se agarraban de la mano de las coordinadoras, demandando exclusividad, mientras esperaban que las profesionales dieran inicio al encuentro. Se propuso armar algo entre todos, trabajo difícil de realizar ya que, por lo general, intentaban conformar sub-grupos, o se sentaban a dibujar con escasa interacción con sus compañeres, y en una relación de uno a uno con las coordinadoras.

Luego de un tiempo, al observar que en el salón había títeres, algunos niñes propusieron jugar con ellos y los demás aceptaron la propuesta. Así, armaron una historia sobre animales que estaban en una selva. Tres niñes (dos varones y una mujer) eligieron ser espectadores y se sentaron en el suelo del salón a ver la obra.

Juliana, una de las niñas, que se caracterizaba por ser retraída y sumisa, residía en un hogar convivencial junto a dos de sus hermanos desde una temprana edad; aún no comprendía porqué había sido separada de su familia. Se sentó en el piso y comenzó a observar en silencio la obra de títeres. Les niñes que manejaban los títeres hacían que sus animales se pelearan entre sí, gritaban, armaban complicidades: el bueno pasaba a ser cruel y va no los protegía. Por momentos, los animales se devoraban entre ellos y con el tiempo el juego se transformaba en un caos. De pronto, Juliana comenzó a despegar una parte del piso del salón (de flexi plast). Mientras despegaba los pedacitos del piso de plástico que se iban rompiendo, observaba la obra. Luego intentó rearmar minuciosamente ese espacio del suelo a modo de rompecabezas, mientras continuaba la obra de los títeres. Santiago, otro de les niñes, al ver lo que estaba haciendo, se sumó al rearmado del piso y luego se sumó un tercer niño, Andrés. Se dieron, entonces, simultáneamente dos escenas. Una, de animales peleando que formaban alianzas de unos contra otros, amenazando a sus vidas. Y, a la par, otra escena, donde una niña comienza a reparar el piso, situación que invita a otros dos niños a sumarse a esa experiencia de rearmado de algo que, tal vez, fue disparado por la obra de los animales.

En ese momento intervienen las coordinadoras:

¡Como el piso, tal vez esperan reparar aquí las cosas malas como esas que les pasaron!

Todos escucharon e inmediatamente Romina comenzó a relatar con una cierta indiferencia que el papá había prendido fuego su casa y que le pegaba mucho. Inmediatamente, Yasira, que también residía en un hogar dijo: "yo estoy en el hogar porque mi papá me pegaba con cables y con un palo a mi hermana. ¡Por eso estamos aquí!", concluye con voz angustiada mientras les chiques que la escuchaban se mostraban visiblemente afectados.

En ese instante, Ezequiel, que vivía con su madre, comenzó a correr por toda la sala y a molestar a les otres niñes sin parar, armando una verdadera batahola caótica.

A raíz de esto, vuelve a intervenir la Coordinadora:

"Tal vez Ezequiel y todos los demás están muy asustados por lo que vivieron y cuentan, y por eso prefieren distraerse haciendo lío".

Ningún participante respondió al señalamiento de la coordinadora; algunos se pusieron a dibujar y otros deambulaban por el espacio sin saber qué hacer. Al finalizar el encuentro, aunque no habían terminado, guardaron los dibujos y el material en la caja y uno de ellos dijo: "lo terminamos la próxima vez".

En un grupo de niñes víctimas de malos tratos, es el juego propio de la semiótica de la infancia, el que revela los conflictos y ofrece el material de análisis e intervención de los coordinadores. De esa forma, los juegos se transforman en escenas múltiples que se atraviesan y afectan unas con otras. Ellas se organizan teniendo en cuenta el proceso de cada niñe, las marcas de experiencias dolorosas (traumáticas) pueden emerger a modo de repetición, como la escena en donde los animales de la selva se pelean unos con otros. En esta escena domina la repetición de lo vivido. Momento que requiere desde la coordinación el ejercicio de la capacidad de continencia, una de las actitudes psicológicas desarrollada por Ana Quiroga (1986) en el ejercicio del rol

coordinador. La misma alude a la posibilidad de albergar al otro dentro de sí, sus afectos, ansiedades, proyecciones y fantasías, para devolverlas, descifrándolas, de manera que esos contenidos puedan ser reconocidos, asumidos y elaborados. (Quiroga, 1986). A la par, en el devenir grupal sucede otra escena que inicia Juliana y a la que se suman otros niños, tal vez en búsqueda de rearmado de algo que tal vez disparó la obra de títeres. Se puede observar que la elaboración se produce en el mismo juego ampliando la posibilidad simbólica del grupo. Es en el espacio grupal donde la reproducción y producción se dan en un movimiento continuo, afectándose una a la otra. Delia Bermejo (2019) en su artículo "Acerca de la escena", refiere que la máxima significación se logra a través de las múltiples subjetividades que resuenan en cada uno de los integrantes del grupo, algún personaje o gestos de la secuencia de escenas (...) sus relaciones provocan en los que observan y protagonizan una sensación de 'haber sido tocados' (...), y a través de estos efectos, cada miembro del grupo puede construir otra escena grupal o individual, otro gesto, otro movimiento, que multiplica y subjetiviza la primera de las secuencias descriptas.

Ahora bien, al constituir e iniciar un espacio grupal, emergen temores e inseguridades ante lo inesperado. Sin embargo, resulta pertinente vivenciar en cada nuevo encuentro, el concepto de "hospitalidad" de Derrida. Sonia Kleiman (2018) en su artículo "Lo paterno filial en perspectiva de hospitalidad", cita a Derrida:

"la hospitalidad no pertenece originalmente ni al anfitrión, ni al invitado, sino al gesto mediante el cual se dan la acogida (...). Es ese movimiento de invitación (...) en el momento en que me abro, doy la acogida a la alteridad del otro, ya estoy en disposición hospitalaria" (p. 677).

Agrega Kleiman que hospitalidad implica, además de otorgar lugar, la tensión entre ambos. Los condicionantes inevitables que se imponen, aun entre el mejor de los anfitriones como el más agradecido de los huéspedes (2018).

Esas tensiones surgen de los relatos, olores, movimientos que provocan tanto placer como displacer, angustia y rechazo y que forman parte de cada encuentro grupal. Si bien tenemos una posición diferenciada, no deja de afectarnos. Estamos ahí, presentes en ese espacio sin tener la certeza de lo que va a suceder en ese encuentro. Sin embargo, es ese mismo espacio que habitamos, el que nos da la posibilidad de un hacer productivo con lo que emerge. Ana María del Cueto (en Volnovich, 2013) sostiene que

"el mundo del grupo y de las escenas (...) incluyen al cuerpo (...) los gestos, las risas, las miradas, la disposición del espacio, los tiempos, las intensidades, la modulación de la voz y las palabras, tienen el mismo estatuto. Es en ese presente que el coordinador escucha e interviene en función de lo que va surgiendo, producto de la potencialidad del espacio. Es en la relación, cuerpo a cuerpo (...) donde a través de la interpelación de la mirada, los gestos, las posturas, los movimientos, las actitudes (...) en las escenas que surjan inevitablemente -peleas, chistes, juegos-, se movilizan los afectos que de otra forma permanecerán negados (...) La implicación de los terapeutas puede ser el único artilugio de que se dispone para despertar los afectos que convoquen a la vida (...), donde puedan emerger otras vidas posibles, incluidas las de las coordinadoras porque todo lo que en esos encuentros sucede, nos sucede y

afecta, obligándonos a 'ser con otros', nunca se 'es' sino que se adviene porque somos seres múltiples" (p. 85).

Referencias bibliográficas

ANTIPAN, Isabel y REYES BARRIA, Diego. (2012). "El Trabajo Social en Salud Mental: Un Trabajo Social Clínico". Disponible en

https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000447.pdf

BERMEJO, Delia. (2019). "Acerca de la escena". Colección Lo grupal. Biblioteca de Psicología Social Pichoniana. Disponible en

http://milnovecientossesentayocho.blogspot.com/2015/02/coleccion-lo-grupal-acerca-de-la-escena.html

FERNANDEZ GARCÍA, Tomás. PONCE DE LEÓN ROMERO, Laura. (2012). "Trabajo Social Individualizado. Metodología de Intervención" UNED, Ediciones Académicas. Disponible en

https://silo.tips/download/trabajo-social-individualizado-metodologia-de-intervencion

Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

INTEBI, Irene. (2009). Intervención en casos de maltrato infantil. Gobierno de Cantabria. Ed. Dirección General de Políticas Sociales.

KLEIMAN, Sonia. (2018). "Lo parento-filial en perspectiva de hospitalidad". Material de cátedra de la Maestría en vínculos, familia y multiculturalidad. Universidad del Hospital Italiano. Disponible en

https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2018/10/Kleiman.pdf

MELÉNDEZ VIVÓ, Ana. (2019). El concepto de trauma. Del campo psicoanalítico a la semántica histórica. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

PUGET, Janine. (2015). Subjetivación discontinua y psicoanálisis. Incertidumbre y certezas. Lugar Editorial.

QUIROGA, Ana. (1986). Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Ediciones Cinco.

ROBLES, Claudio. (2018). "Volver a los orígenes. Los aportes de Gisela Konopka al Trabajo Social Grupal". IV Encuentro Académico Nacional de Cátedras de Trabajo Social con Intervención en lo Grupal. Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

RODRÍGUEZ, María Pilar. (2013). El Trabajo Social ante los cambios que implican las nuevas legislaciones: implicancias ideológicas. La clínica transdisciplinaria de la

intervención social. En *Confluencia*, Año 6, no. 13, p. 199-220. https://bdigital.uncu.edu.ar/564

UTEMIJ -Unidad Técnica Especializada en Maltrato Infanto Juvenil- (2012). Maltrato Infanto Juvenil. Marco Teórico. CDNNyA. CABA.

VOLNOVICH, Jorge. (2013). El dolor y la furia. Experiencias e grupos psicoterapéuticos con niños, niñas y adolescentes víctimas de malos tratos y abuso sexual. Comentado por Ana María del Cueto. Lumen.

