

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA – FACULTAD DE
HUMANIDADES**
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO PROFESIONAL

TÍTULO: Prácticas pedagógicas y producción de subjetividad.

Elucidación de una experiencia colectiva

ALUMNA: Lic. Carla Estefanía Bianciotti

TUTORA: Dra. Mariana Buzeki

2022

*“Se entra en las aulas con ilusión de eternidad,
se sale de ella con la excitación de haber plantado
memorias, se las evoca como espacios de
indiferencias y olvidos.*

*Qué hermosa desmesura la eternidad, qué dicha
obsequiar y conversar bibliotecas, qué necesarias
indiferencias y olvidos para sanar la enfermedad de
la trascendencia”.*

(Percia, 2022)

Resumen

El objetivo de este proyecto fue indagar las conceptualizaciones que realizaron lxs estudiantes sobre un dispositivo pedagógico de configuración colectiva, denominado “Jornada de Experiencias Grupales”, implementado en la cátedra Psicología de los Grupos, materia de tercer año de la Licenciatura en Psicología en la UNMDP. El dispositivo tiene como propósito crear condiciones pedagógicas para producir experiencias y reflexiones que permitan elucidar y problematizar los conceptos que forman parte de la caja de herramientas para pensar lo grupal, nociones tales como Imaginario Social, Producción de Subjetividad, Prácticas Pedagógicas. Serán éstas categorías a explorar en los relatos de la experiencia sobre el dispositivo.

Para alcanzar el objetivo propuesto se trabajó con los relatos de las experiencias y las líneas de sentido que cada grupo fue construyendo con posterioridad a la Jornada. Para la indagación de imaginarios, prácticas, líneas de enunciación y de subjetivación intervinientes en las producciones de los estudiantes, se llevaron a cabo tres operaciones de lectura propuestas por Ana María Fernández (2007): distinguir y puntuar insistencias, indagar las prácticas y alojar lo inesperado. La propuesta se enmarcó dentro de la investigación narrativa, desde una perspectiva psicoanalítica.

Palabras claves

Pensar lo Grupal-Producción de Subjetividad-Prácticas Pedagógicas

Introducción

Este trabajo final buscó poner en diálogo adscripciones disciplinarias propias de un campo, *lo grupal* con Teorías de la Educación. Respecto de lo grupal, se partió de considerarlo como un campo de problemáticas, complejo, cuyos diversos atravesamientos no pueden ser abordados desde una única disciplina (Fernández, 1989: 98). A su vez, los dispositivos utilizados para la transmisión y problematización de ideas y conceptos, forman parte del conocimiento pedagógico, sostén del proceso de enseñanza. Para este recorrido se focalizó en la conceptualización de un dispositivo pedagógico de configuración colectiva implementado en la cátedra Psicología de los Grupos, materia que se dicta en tercer año de la Licenciatura en Psicología de la UNMDP.

Se partió de una concepción de aprendizaje enmarcada en la Pedagogía Crítica (Freire, 1968). Esta perspectiva incluye, de parte de lxs docentes, la reflexión y consideración de que los saberes científicos se gestan en un contexto social y cultural específico. También, tanto saberes como prácticas docentes, forman parte de un proyecto político y académico que les dan sentido y determina los “saberes oficiales”, lo que debe ser enseñado y la manera de hacerlo. Una posición crítica implica ir más allá de lo establecido. Al mismo tiempo, se sostiene que quienes aprenden tienen una posición activa en el proceso de adquisición de conocimiento, pueden explicar, argumentar, deliberar, problematizar y elucidar sus propias ideas y los significados que se van construyendo en la singularidad de cada grupo.

Con la consideración de que los dispositivos pedagógicos de corte experiencial producen sustanciosos efectos de aprendizaje, desde el año 2011 se comenzó a implementar en la Cátedra un dispositivo denominado Jornada de Experiencias Grupales. Se trata de un evento sostenido

por la participación de docentes de la cátedra y estudiantes que cursen la materia, que se realiza una vez durante el desarrollo de la cursada, con una duración de cuatro horas. Tiene como propósito crear condiciones pedagógicas para producir experiencias y reflexiones que permitan elucidar y problematizar los conceptos que forman parte de la caja de herramientas para pensar lo grupal.

El presente trabajo se fundamentó a partir de situarlo en la coyuntura de la asignatura y en el contexto socio- cultural e institucional que le es propio. La conceptualización de lo transitado durante estos años en las Jornadas de experiencias grupales servirá como material para que lxs estudiantes que cursen la asignatura puedan elucidar diversos atravesamientos del campo de lo grupal. Abreviar en la formación de profesionales críticos con capacidad de intervenir de manera situada, en el contexto y momento histórico en que se inscriben sus prácticas, requiere crear condiciones pedagógicas (dispositivos pedagógicos y bibliográficos) para pensar la diversidad de las producciones locales, es decir, poner a trabajar los conceptos que fueron producidos en otros contextos institucionales para indagar la forma específica que asumen en la Facultad de Psicología de la UNMDP.

El trabajo inicia con una **fundamentación** donde se realizó un recorrido sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tal como se despliega en los dispositivos pedagógicos que se sostienen en la cátedra. A su vez, este apartado incluye una descripción sobre la evaluación de los aprendizajes durante la cursada, ya que el tercer parcial de la asignatura consiste en el pasaje por la Jornada de producciones grupales y su posterior conceptualización por parte de lxs estudiantes. Estas conceptualizaciones se indagarán en la presente investigación.

Seguidamente se desarrolló el **marco metodológico** utilizado para la recolección de la información, armado de categorías e interpretación de los datos.

A continuación, se detalló el dispositivo **Jornada de producciones grupales**, sus características y distintos momentos. También se encuentran puntualizaciones acerca de la técnica implementada en el mismo: la **Multiplicación dramática**.

En el último apartado, destinado el **análisis de la información**, se buscó indagar experiencias a través de los recursos teóricos que forman parte de la caja de herramientas mencionada. Este análisis, se asentó en el pensamiento de Foucault de quien tomamos nociones como Dispositivo social, caja de herramientas, el poder en su dimensión productiva, entre otras que se trabajan a lo largo del texto y de Deleuze (1981: 8) quien concibe las relaciones teoría-práctica como *parciales y fragmentarias*. La teoría tiene un carácter local, siempre referida a un determinado campo de aplicación. Además la relación no es de semejanza. Las teorías pueden desarrollarse a partir de perforar los obstáculos emergentes en la práctica, obstáculos que sólo pueden resolverse gestando novedades teóricas, que se encontrarán con nuevas dificultades al intentar abordar y explicar un sector de la experiencia. En este sentido, los autores sostienen que una teoría siempre está en contra del poder, se multiplica al problematizar los obstáculos más invisibles.

Los conceptos más relevantes que formaron parte de la caja de herramientas utilizada para elucidar la experiencia incluyen los referidos a la Problemática de las subjetividades, Imaginario social tal como ha sido conceptualizado por Castoriadis, Dispositivos sociales y grupales y los aportes teóricos de Fernández (2007) sobre las Lógicas colectivas en acción. Del campo de la Educación se toman las contribuciones de Planella Rivera (2015) en torno a una pedagogía sensible, las de Foucault y otros autores referidas a las estrategias biopolíticas y su eficacia en la producción de los cuerpos. La noción Dispositivo social fue tomada desde la concepción de Foucault quien lo define como:

un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (García Fanlo, 2011:1).

Los dispositivos producen formas socio- históricas de subjetivación que atraviesan y configuran los dispositivos grupales de intervención, se trata de dispositivos atravesados. A lo largo de este trabajo se problematizó este atravesamiento en la especificidad de un dispositivo pedagógico. Sistematizar y conceptualizar la información contenida en los documentos sobre la jornada permitió visibilizar los efectos de aprendizaje en la subjetividad estudiantil en su pasaje por este dispositivo.

Fundamentación

Proceso de enseñanza y aprendizaje en *Grupos*

Cursar Psicología de los grupos en grupos es una invitación a imaginarse con otrxs en diversas escenas: de juego, de pensamiento, de discusión, etc.

En la asignatura se ponen en marcha distintos dispositivos pedagógicos para desplegar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las clases teóricas, espacios destinados a la transmisión de contenidos desde una modalidad expositiva. Los trabajos prácticos, en los que se utiliza el dispositivo Grupo de Discusión y están orientados a la resignificación conceptual a partir de atravesar la escena grupal de aprendizaje. Otro dispositivo es la Jornada de experiencias grupales, lo acontecido en ésta y la posterior conceptualización que hacen lxs estudiantes, fue objeto de investigación en el presente proyecto.

El pasaje por estos dispositivos requiere de parte de docentes y estudiantes la disponibilidad subjetiva para conmover(se), ya sea en el plano de las ideas como en un registro sensible. La aproximación del deseo de saber y el conocimiento deviene territorio de las inquietudes intelectuales.

Los dispositivos de enseñanza nos permiten visibilizar singulares efectos de múltiples atravesamientos: el conjunto de significaciones y mitos que consolidan lo “instituido” de la institución Educación, lo que la sociedad espera en la formación de lxs estudiantes, las inscripciones propias del espacio en el que se concreta la práctica docente, los referentes teóricos, las normas que forman parte del encuadre de trabajo, etc. Estos y otros elementos atraviesan, condicionan y organizan las escenas de enseñanza y de aprendizaje y especifican el sistema de relaciones subjetivas posibles.

Pensar un espacio pedagógico como dispositivo implica considerarlo como máquina que dispone a..., que crea condiciones de posibilidad para la producción de efectos. ¿Qué significa que el dispositivo dispone? En primer término, que más allá de las pautas y el diseño, lo que cada grupo inventa no se puede predecir de antemano, incluso se podría decir que el dispositivo produce cuando tiene la capacidad de alojar lo inesperado (Fernández, 2007), cuando se puede darle importancia a cada práctica, palabra, gesto, movimiento, afectación, que no se esperaba encontrar. Las intervenciones pueden acompañar este movimiento, tendiendo a hacer visibles y enunciables las cristalizaciones de sentido junto a las narrativas que las sostienen.

En Grupos se privilegian prácticas pedagógicas que apuntalen relaciones reflexivas del estudiante consigo mismx en ocasión de dejarse afectar por el pensamiento de otrxs. Estas relaciones están mediatizadas pedagógicamente para formar profesionales con capacidad para problematizar materiales teóricos y sostener un estado de interrogación que intervenga lo

naturalizado. En la situación de grupo, a través de la discusión e intercambio de conceptos, cada estudiante tiene la oportunidad de elaborar- reelaborar el material y conmovier sus *a priori*s.

Conocer cómo piensa lo que piensa cada miembro del grupo permite percibir que las lecturas de cada quién no son las únicas posibles. Al mismo tiempo, una posición de interrogación (en docentes y estudiantes) con respecto a las propias certezas crea condiciones para la utilización de criterios transdisciplinarios. Para alojar la diversidad, tiene que cultivarse un pensamiento plural.

Es decir, se busca sostener prácticas que produzcan transformaciones en la subjetividad estudiantil. La noción subjetividad interesa en el presente trabajo, debido a:

- Al estudio de la subjetividad actual. Los modos de ser, actuar y pensar son construcciones socio- históricas que anidan en las existencias particulares haciéndolas funcionar (Benevides, 2002: 4). Estas formas de estar en la vida serán objeto de estudio de futuros profesionales de psicología. Conocer las particularidades socio-históricas de construcción de un tipo de subjetividad permite la formación de profesionales que pueden pensar la realidad de su tiempo. Esta tarea requiere deconstruir un sentido común disciplinario que consiste en pensar la noción de sujeto como interioridad, desgajado de las marcas de la cultura que lo atraviesa.

- Lo atinente a la formación de un tipo de subjetividad pedagógica, con capacidad para alojar lo inesperado y hacer una lectura crítica del contexto que habita.

En relación con este último punto, el investigador colombiano Jorge Martínez Posada, en “La interacción entre biopolítica, educación y subjetividad: La Universidad como Productora de productores desde una lectura foucaultiana” (2015), ubica a la Universidad como un dispositivo de reproducción de discursos y prácticas no discursivas cuyos fines se orientan a la producción de subjetividades alineadas a las demandas del capitalismo mercantil. El estudio parte del trabajo de Foucault acerca de la gubernamentalidad, entendida como las formas en las que un saber

governar se articula con prácticas de sujeción y control, que constituyen y moldean un sujeto. Se enuncian las formas en que la gubernamentalidad contemporánea organiza dispositivos de control, entre ellos la educación, que producen un tipo específico de subjetividad: productores-consumidores, destacando que la educación superior está subordinando las posibilidades de creación a las exigencias del capitalismo mercantil.

En este sentido, las prácticas pedagógicas tendrían que orientarse hacia formar para la autonomía (Negroni, 2011), pensar en subjetividades que puedan interpelar la sociedad del consumo en lugar de practicar su reproducción.

Evaluación de los aprendizajes.

Durante la cursada, se desarrollan tres instancias de evaluación.

En el primer parcial se incluyen los contenidos del Módulo 1 “**Introducción al campo de lo grupal. Recorrido genealógico**”. Es un parcial domiciliario, de realización grupal, de tres a cuatro integrantes. Utilizando herramientas de pensamiento como la “desnaturalización”, “deconstrucción”, “elucidación” y “genealogía” se plantean tres consignas de articulación: entre estas herramientas y los textos y entre los materiales.

El segundo parcial se desarrolla de modo singular en el espacio áulico. Contiene las temáticas trabajadas en módulo dos, titulado: “**Problemática de la producción de subjetividad/es**”. Se aborda la problemática de la producción de subjetividad/es y modos de subjetivación, la noción Imaginario social junto a la coyuntura socio-histórica que imprime condiciones en los lazos sociales y grupales. También se trata de tres preguntas de articulación entre los materiales atinentes al módulo.

El tercer parcial se encuadra en la evaluación de los contenidos del módulo tres y cuatro, también se pueden incluir conceptos del módulo dos. Se propone que, en grupos de cuatro a

cinco estudiantes, puedan pensar los conceptos en relación a la Jornada de experiencias grupales a través de la siguiente consigna: “Realizar algunas articulaciones conceptuales entre la experiencia de la jornada y los contenidos de los módulos tres y cuatro. Si se considera pertinente se pueden incluir conceptos de módulo dos”.

La jornada se realiza promediando la cursada. En los prácticos siguientes se trabaja con el grupo de la comisión sobre lo vivenciado en la experiencia. Se intentan pensar líneas de sentido, insistencias, rarezas, afectaciones, escenas silenciadas, etc. Desde la coordinación se privilegia la diversidad de aportes y el encuentro de cada estudiante con las distintas maneras de leer la situación atravesada. Entonces, al momento de realizar el tercer parcial, cada grupo cuenta con la experiencia de la jornada y el trabajo de significación que se fue realizando en los prácticos.

El tercer parcial, además de la confección del trabajo, incluye una exposición creativa del mismo. Este momento coincide con el cierre de la cursada.

El módulo tres, denominado “**Dispositivos grupales. Conceptualizaciones y lecturas de producciones grupales**”, presenta los siguientes contenidos:

- Noción de Dispositivos sociales.
- Dispositivos grupales ¿qué hacen ver y hablar?
- Aportes del psicoanálisis grupal.
- Lógicas colectivas: Dimensiones de representación, de multiplicidad, y afectaciones

En el módulo cuatro, titulado “**Prácticas de in(ter)acción**”, se abordan estas temáticas:

- Instituciones, organizaciones y grupos.
- Dispositivos grupales de intervención, análisis de las demandas y diseños.
- Problemática de las Intervenciones. Abordajes posibles.
- El psicólogo en los abordajes grupales, hoy.

□ Posibles líneas de lecturas de las producciones grupales.

En este trabajo se buscó visibilizar cuáles de estos conceptos se reiteran en las narrativas estudiantiles y cuáles tienen una frecuencia discontinua. En función de las recurrencias se armaron las categorías de análisis.

Marco metodológico

La pregunta que orientó la investigación buscó especificar cuáles son las conceptualizaciones que realizaron lxs estudiantes acerca de la Jornada de Experiencias Grupales y precisar sus principales atravesamientos. Se trató de una investigación de corte cualitativo con un enfoque interpretativo con la utilización de estudios de narrativas para el análisis de la información.

La investigación presentó distintas fases: una fase inicial que constó de la recolección de narrativas producidas por estudiantes y docentes y la revisión bibliográfica, una segunda fase de indagación y categorización de dichas narrativas y una fase de cierre que permitió dar un sentido interpretativo a los relatos analizados.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la documentación narrativa. Su propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se desarrollan en contextos específicos (Suarez, 2007:72). Esta modalidad se propone generar condiciones para que lxs participantes puedan comprender sus propias prácticas, los procesos por los que se crean y recrean sentidos en determinados escenarios y contextos socio-históricos. Durante, y con posterioridad a la experiencia de la Jornada, estudiantes y docentes toman registro de lo acontecido y sentido en el plano de las afectaciones. Estos registros son puestos a trabajar con cada grupo en los prácticos siguientes a la Jornada con la finalidad de conceptualizar la experiencia. Los trabajos finales que se tomaron como documentos en la presente investigación condensan los registros mencionados y el trabajo de pensamiento que se produjo entre cada docente y estudiantes que forman parte de cada comisión.

En la investigación narrativa los participantes hablan de sí mismos, sin silenciar su subjetividad, dan sentido a la experiencia mediante un proceso reflexivo y recursivo:

Bruner afirma que la narración es una modalidad de pensamiento que permite organizar la experiencia. Al narrar adoptamos una perspectiva, contamos los acontecimientos desde una determinada posición y vamos construyendo una trama que supone una mirada que enuncia ciertos aspectos. Es decir, una misma serie de acontecimientos pueden dar lugar a distintos relatos contruidos por la misma persona en diversos momentos, esto genera una nueva configuración que permite observar otros significados (Alquézar, Buzeki, 2014:15)

Transitar este proceso, implica un trabajo de transformación ligado a poder significar y resignificar las propias prácticas.

Para el análisis de los documentos se utilizó la Metodología de Problematización Recursiva (MPR) propuesta por Fernández (2014). La misma convoca a pensar problemas y sus recursividades a partir de instalar un pensar- hacer en situación. Desde la MPR se propone la deconstrucción de las categorías clásicas de la Modernidad, como mente/cuerpo, individuo/sociedad, sujeto/objeto, grupo/sociedad los cuales han sido pensados como pares antinómicos. Se requiere de un abordaje que supere estas antinomias y sostener la tensión epistemológica entre distintas disciplinas ya que estas categorías no pueden ser pensadas desde los aportes teóricos de un único territorio disciplinar. Se propone pensar desde un campo de problemas y no desde un objeto de estudio unidisciplinario:

Campo que rescata lo diverso como aquello que agrupa lo discontinuo, sin cultivar lo homogéneo...la importancia de pensar desde un criterio problemático radica en que sus posibles desarrollos mantendrán como ejes preguntas abiertas que operan como recurrencias que en sus insistencias aspiran a delinear método (Fernández, 2007:29)

En el acercamiento al estudio del campo de lo grupal se privilegia una formación ligada al pensamiento epistémico, al decir de Hugo Zemelman (2011). El carácter mutante de la realidad convoca a trabajar sobre la construcción del conocimiento, más que aplicar constructos teóricos, se trata de propiciar una actitud crítica, una disposición a conocer. Se propone pensar(se) en situación apelando al recurso de la caja de herramientas foucaultiana para aproximarse al sector de la experiencia que se quiere conocer; así los conceptos devienen herramientas para indagar situaciones. La investigación apeló a la construcción de una caja de herramientas para pensar la práctica. Escribe Fernández (2007):

Esta idea foucaultiana supone dos cuestiones:

- La elaboración conceptual no tomará las teorías y/o autores de los que se nutra como sistemas que operen como fundamentos de verdad o relatos totalizadores. Se trata de construir instrumentos para pensar problemas.
- Su composición no puede realizarse más que gradualmente a partir de la elucidación de situaciones específicas. (Fernández, 2007:32)

Pensar en situación implica que al implementar dispositivos de intervención o, al elucidar posibles sentidos de un acontecimiento, se desdibuje la distancia entre teoría y práctica:

saberes en acción en recursividad permanente crean condiciones de posibilidad para impedir (si se cuenta con la voluntad política y académica para ello) la dogmatización teórica y la esterilización de las prácticas. El resorte para ello es la caja de herramientas que habilita a pensar en situación (Fernández, 2007:35)

Objetivos Generales

- Conceptualizar la Jornada de Experiencias Grupales como dispositivo pedagógico.

- Elucidar las dimensiones de las lógicas colectivas imperantes en el contexto en que se desarrolla dicha Jornada.

Objetivos específicos

- Construir líneas de sentido en la reiteración de universos de significación.
- Establecer deslizamientos de sentido y su conexión con diferentes universos de significación.
- Indagar cómo opera la dimensión de los cuerpos, silencios y afectaciones.
- Indagar imaginarios sociales en la subjetividad estudiantil en relación a problemáticas actuales: diversidades de géneros, rol del psicólogo.
- Indagar producciones específicas de la grupalidad.

Se utilizó, como material de problematización y elucidación, las construcciones narrativas que lxs estudiantes realizaron como tercer parcial en los años 2017, 2018 y 2019, y también el registro de crónicas de la experiencia de lxs docentes de la Cátedra. Es decir, se analizaron los documentos producidos por estudiantes y docentes, durante y con posterioridad a la Jornada de Experiencias Grupales. Se trata de doce trabajos del año 2017, cinco del 2018 y dieciséis del 2019.

Se seleccionaron los trabajos de las últimas jornadas realizadas para rescatar en la indagación y análisis las significaciones sociales vigentes de este tiempo histórico. Durante los años de pandemia, 2021 y 2022, no se realizó la experiencia debido a que las clases se dictaron de modo virtual.

Además, se seleccionaron momentos específicos de cada jornada por considerar que son representativos de las categorías que se busca indagar. De la Jornada llevada a cabo en el año 2017, del momento de los talleres por comisión, se tomó la escena final de una multiplicación

dramática, escena titulada ¿Dónde está Santiago Maldonado? De la Jornada del año 2019 se tomaron: una secuencia de escenas del momento de los talleres por comisión para indagar la Dimensión de representación de las lógicas colectivas, otra secuencia llevada a cabo por otra comisión para abordar la Dimensión de multiplicidad y una escena del momento de cierre donde se encuentran todas las comisiones juntas. Esta última para problematizar la noción Ilusión grupal.

Para la indagación de imaginarios, prácticas, líneas de enunciación y de subjetivación intervinientes en las producciones de los estudiantes, se utilizó como marco general la MPR, la cual incluye tres operaciones de lectura para la localización de imaginarios sociales en acción: distinguir y puntuar insistencias, indagar las prácticas y alojar lo inesperado. (Fernández, 2007:105)

Distinguir y puntuar insistencias es una operatoria que permite identificar cristalizaciones de sentido, reiteraciones de universos de significación, que producen *eficacia simbólica* a través de:

- Repetición insistente de narrativas en el ámbito grupal: se trata de localizar en las producciones grupales, narrativas que sostengan la misma trama argumental. Estas producen y reproducen sentidos acerca de diversos ejes que atraviesan la vida estudiantil.
- Institución de universos de significación molares e invisibilización de lo diverso: se trata de sentidos que se presentan como verdades “naturales” y ahistóricas invisibilizando la diversidad de posicionamientos subjetivos y la construcción coyuntural de las mismas.
- Institución de regímenes de verdad: éstos se sostienen en la crítica y reprobación de cualquier manifestación disímil respecto de “la verdad”.

- Institución de exaltaciones y negaciones articuladas: se trata de narrativas que muestran un aspecto de la realidad que, al insistir, invisibiliza o deniega otros aspectos o la diversidad de realidades.

La insistencia de las narrativas debe ir acompañada de la **indagación de las prácticas**: elementos extradiscursivos que dan cuenta de los modos naturalizados de hacer. Esta operatoria permitirá pensar a los imaginarios en situación.

Se incluyó, también, el registro de afectaciones (gestos, actitudes, climas grupales, ritmos, etc.), como las condiciones para producir y reproducir imaginarios y prácticas. En diversos escenarios de intervención, el registro de los cuerpos y afectaciones puede indicar líneas para hacer inteligible una situación.

Alojar lo inesperado es una operatoria que hace referencia a poner en visibilidad líneas de fuga, aquellas manifestaciones raras o insólitas, que escapan a las tramas argumentales insistentes y repetitivas. Cuando aparecen en escena, lxs estudiantes suelen mencionar que son acciones sin sentido. Esta operatoria es relevante para pensar, en los dispositivos de intervención, procesos de subjetivación, construcciones que escapan al saber y al poder y se gestan en acciones colectivas.

La presente investigación buscó abrir interrogantes a partir de la práctica docente, específicamente la que se despliega en las Jornadas de Producciones grupales. Se buscó elucidar el modo en que las significaciones imaginarias, tanto instituidas como instituyentes, producen sentido y generan un registro diferente de afectaciones. También se problematizó el lugar del cuerpo en el aprendizaje y su difícil conceptualización.

Finalmente se abordó una formación específica de la grupalidad, Ilusión grupal, buscando visibilizar a través del análisis de una escena, el modo en que una teoría puede operar como un sistema cerrado que limita pensar la complejidad y riqueza en escena.

Jornada de experiencias grupales.

La **Jornada de producciones grupales** se trata de un dispositivo pedagógico a través del cual se busca construir experiencias colectivas- grupales que, posteriormente, en la instancia de evaluación parcial, serán articuladas con los conceptos abordados en teóricos y prácticos. El dispositivo es pensado y elaborado por el equipo de cátedra para crear condiciones de posibilidad para el despliegue de la imaginación, en el sentido propuesto por Castoriadis¹. Los momentos del dispositivo, la técnica utilizada y las consignas propuestas son especialmente diseñadas para visibilizar el modo en el que los grupos pueden funcionar como Máquinas de producción de sentidos y subjetividad. En esta línea se trabaja sobre la concepción de un sujeto de enunciación colectiva² (De Brasi, J.C, 2007). Se evitará poner en visibilidad cuestiones privadas que hacen a la singularidad familiarista de los participantes.

Momentos del dispositivo:

✓ **Plenario de inicio.**

Se trata del momento inaugural de la jornada. Se realiza en el aula 20 de la Facultad de

1

Las teorizaciones del autor se oponen tanto a las tesis marxistas como a las estructuralistas. A las primeras por no considerar que los modos y las relaciones de producción se apuntalan en significaciones sociales (creencias, valores, normas) que les dan sentido y permiten que el sistema capitalista pueda operar. A la vez, estas significaciones arman formas sociales específicas que trascienden los modos de producción.

Respecto del estructuralismo, al reducir el desarrollo de la historia a operaciones lógicas, invisibiliza la potencia creadora del sujeto, las vicisitudes de la historia y lo social junto a la posibilidad de su auto- alteración. Su pensamiento está sostenido por la insistencia de un deseo fundamental, pensar otra organización de la sociedad a partir de teorizar y fundamentar sobre la capacidad de la psique para crear un “flujo incesante e incontrolable de representaciones, deseos y afectos/intenciones”. (Castoriadis, 1999: 180)

² Samara, S (2016). El autor rescata en el pensamiento de De Brasi respecto a “lo subjetivo”, lo que no debe ser confundido con la idea de yo o si-mismo: “Proviene de lugares ajenos, desconocidos o extrañamente habituales; de órdenes inquietantes, aquietantes, provocadores; de series resonantes, consonantes, disonantes; de sombras, voces, miradas, olores, gestos y palabras” (De Brasi, 2007 p.100-101).

Psicología, con la participación de todxs lxs docentes y estudiantes que cursan la asignatura. Inicialmente, lxs docentes se presentan y también presentan la organización de la actividad. Al modo de una pregunta se plantea una consigna inicial que es re- pensada año a año porque fundamenta y crea condiciones para lo que acontecerá en la experiencia. La consigna con la que se dio apertura al dispositivo en los años 2017, 2018 y 2019 fue “¿Cómo nos agrupamos hoy?”. Seguidamente, se realiza un caldeamiento guiado por consignas que buscan ir aproximando los cuerpos, entre -sí, y hacia una disposición lúdica. Al culminar, cada comisión se retira del aula con su docente para trabajar en aulas más pequeñas.



✓ **Talleres por comisión.**

Se trata de talleres de multiplicación dramática que se desarrollan con lxs estudiantes de cada comisión con la coordinación del docente a cargo de los trabajos prácticos. En el inicio de los talleres se enuncia que nadie está obligado a dramatizar si no lo desea, se habilitan así diversos modos de estar en el dispositivo.

Tiene distintos momentos:

- Caldeamiento grupal. Se trata de preparar el espacio para transitar una experiencia en común. Es el momento en el cual desde la coordinación se busca generar el clima grupal para que cada quien pueda disponerse espontáneamente a la tarea lúdica. Se suelen proponer juegos infantiles como por ejemplo “la mancha cadena”³, “la trama de los sonidos”⁴, “lluvia de papelitos”⁵, etc. Además de generar el clima grupal necesario, el objetivo es que comience a armarse el tejido grupal, trama necesaria para sostener el resto de la actividad. En los talleres por comisión cada ayudante trabaja con su comisión, con lo cuál los miembros del grupo se conocen y vienen haciendo un recorrido como grupo con una propia trama instalada. Sin embargo, cuando los ayudantes tienen a cargo más de una comisión, éstas deben agruparse, conocerse y empezar a gestar enlaces, algo del entramado grupal, para que la tarea pueda realizarse.

Finalizando el caldeamiento se retoma la consigna inicial (“¿Cómo nos agrupamos hoy?”). Se invita a los estudiantes a que evocuen una escena que esté relacionada con esa consigna.

- En pequeños grupos, se propone que compartan en detalle las escenas evocadas y elijan una para comentar al resto del grupo.

- Entre las escenas compartidas, se elige una por votación. Será la escena que inicie la multiplicación dramática.

³ Juego en el cual alguien es quien mancha. Cuando logra manchar a otro se toman de la mano y siguen intentando manchar al resto, quienes al ser manchados se van uniendo a la cadena. Desde la coordinación se van introduciendo consignas, por ejemplo: “ahora se mancha con el codo”, “ahora con el cuerpo”, etc.

⁴ Se invita a los integrantes a hacer con la voz, con movimientos del cuerpo, con elementos, etc, sonidos grupales. Se alternan, coros, cánones etc, con sonidos más fuertes, más bajos, de a muchos, de a algunos...etc, todo lo cual resulta una base para el armado de una trama sonora grupal.

⁵ Se le reparte a cada integrante 3 tarjetas, del modelo de taco de papel, 10cm x 10cm. En cada una deben anotar, con letra clara, tres características con que se lo pueda identificar. Se le entregan a quien coordina todas las tarjetas. Se arrojan al aire las tarjetas como una lluvia, y se propone que cada integrante recoja 3 tarjetas (que no sean las propias) y que busque a los dueños de las mismas para entregárselas. A su vez será buscado y recibirá las tarjetas propias. De este modo se irán identificando entre ellos en un clima de júbilo grupal.

- Seguidamente, se invita a lxs estudiantes a improvisar escenas que se les vayan ocurriendo, a partir de la primer escena y, luego, en la sucesión de escenas. En el despliegue de cada escena, quien la propone, elije a otrxs participantes para que lo acompañen en la dramatización.

Al finalizar cada escena, quien la propuso, le asigna un nombre.

Desde la coordinación se enfatiza en los detalles mínimos de las escenas que al ser enunciados pueden desplegar diversidades en el devenir escénico.

- Al finalizar la dramatización, se habilita un espacio para conversar sobre lo acontecido, las posibles líneas de sentido y afectaciones. Desde la coordinación se privilegia la verbalización de las escenas silenciadas, aquellas evocaciones que no fueron dramatizadas. Finalizando este



momento, cada estudiante confecciona un escrito breve, singular, sobre lo que vivenciado.

- Elección de la manera a través de la cual quieren contar lo acontecido en el plenario de cierre: un afiche, un relato poético, una dramatización, etc. También se eligen lxs vocerxs para contar/mostrar algo de la experiencia.

- ✓ Plenario de cierre.

Cada grupo comparte la experiencia transitada, las insistencias y diversidades de sentido, afectaciones. La profesora titular, a cargo de la coordinación del plenario, realiza reflexiones sobre la experiencia e indica que lo acontecido será material a elucidar en los espacios de trabajos prácticos.



Acerca de la Multiplicación Dramática.

Como se describió anteriormente, en el momento de la realización de los talleres por comisión, se utiliza la técnica Multiplicación dramática.

Graciela Cardaci, en “La máquina de lo grupal: Una estética de la multiplicidad” (2017), analiza desde una perspectiva histórica y conceptual, los desarrollos de Eduardo Pavlovsky, psiquiatra y dramaturgo argentino, referidos a la implementación de la Multiplicación Dramática como modalidad de trabajo clínico en situaciones grupales. En este estudio se especifican los referentes conceptuales del dramaturgo que le permitieron pensar la producción de subjetividad

como estéticas de la multiplicidad, un teatro no representativo, en fuga, que apuntaba a desprenderse de la narrativa de un argumento y de la psicología de los personajes para construir una producción textual colectiva a partir de estados de intensidad corporal. La autora cita el texto de Pavlovsky “Apuntes sobre el cuerpo del actor” (1991): “el cuerpo en el teatro no es solamente expresivo, sino cuerpo de inscripciones, de afecciones, cuerpo de cuerpos que es lo social”.

Esta línea de pensamiento abona en la idea propuesta por Fernández (2007) de pensar modos de producción de subjetividad que rebasan la representación, más allá de sentido. Algo resuena, sin decir, produciendo efectos de transformación en cada quien.

Se trata de una técnica inventada por H. Kesselman y E. Pavlovsky (1989). Su nacimiento estuvo ligado a los intentos de superar las actitudes reduccionistas del psicoanálisis y el psicodrama de la época, a comienzos de la década del 70 en la Argentina. Luego de superar discusiones estériles acerca de si la psicoterapia grupal es o no psicoanálisis, surge la novedad de LO GRUPAL como un intento de superar la dicotomía individuo- grupo. Un grupo de psicoanalistas (Pichon Riviere, Barenblitt, Langer, Ulloa, entre otros), convocados por un interés y compromiso por lo político y lo social, empiezan a nutrirse de saberes que provienen de distintas disciplinas: el psicodrama, el teatro, el arte. De este modo, la multiplicación dramática nace a partir de un modo de pensar transdisciplinario y en un intento de articular el arte y la creatividad con campos como la salud mental y la educación:

El que aprende y el que se cura participa de un fenómeno rítmico (intensidades bi y/o multipersonales en que se instrumenta la mayor proyectividad subjetiva posible de los integrantes, con el objeto de descentrar las novelas (de pacientes y terapeutas, de educadores y educandos) que obturan la profundidad por extensión personal (rizomática),

que nos interesa más que la cadena anecdótica y vertical, histórica (íntima) de cada sujeto... (Kesselman, Pavlovsky 1998:24)

La multiplicación dramática inicia con la formulación de una consigna de parte del coordinador:

A partir de la primera escena, vamos a producir distintas escenas. Si a alguien se le ocurre alguna escena y quiere hacerla, pasan y eligen a compañerxs para que lx acompañen a hacerla. Para esto, quien propone la escena, le comenta brevemente a sus compañerxs características de la escena y el rol que ocupará cada quien (Fernández, 2007:146).

Por efectos de resonancia, algún detalle, palabra, gesto o movimiento se desliza entre las escenas, trazando posibles universos de sentido. Desde la coordinación es importante no presionar significaciones, tolerar momentos de sin- sentido y poner en visibilidad la diversidad de escenas para abrir al máximo posible de conexiones y sentidos.

Kesselman y Pavlovsky (1989) destacaron dos formas de multiplicar que configuran talleres con diferentes características. Las denominaron multiplicaciones metafóricas y metonímicas. En las primeras la creación de escenas son como líneas de fuga que se entrecruzan y permiten pasar de un territorio a otro, escenas sin conexiones aparentes que cada grupo podrá elucidar al finalizar la multiplicación. Las segundas redundan en un único universo de sentido, algo o alguien hace ROSTRIDAD, fenómeno que será abordado en el apartado siguiente. Fernández (2007) plantea que en estas configuraciones operan diferentes lógicas y ubica sus dimensiones: Dimensión de representación, de multiplicidad y de los cuerpos, silencios y afectaciones. Serán descriptas más adelante, en articulación con las narrativas de lxs estudiantes.

Análisis

Introducción

En este apartado se buscó integrar fundamentos teóricos con la experiencia de la Jornada. Para esto, se partió de la lectura de las evaluaciones que realizan lxs estudiantes como tercer parcial, la cual tiene como consigna realizar posibles articulaciones teóricas entre la experiencia y los contenidos temáticos de los módulos dos, tres y cuatro. Se buscaron profundizar estas articulaciones e incluir aportes conceptuales que no forman parte de los dictados en la materia, como las teorías de la educación (Planella Ribera, 2015) que han intentado definir el lugar del cuerpo en el aprendizaje. La intención fue desentrañar posibles líneas de sentido imperantes en las escenas dramatizadas por lxs estudiantes durante la Jornada, al tiempo que se buscó justificar la importancia del dispositivo en la formación de psicólogxs.

En la lectura de las evaluaciones se encontraron recurrencias: por un lado las referidas a temáticas actuadas en las escenas y, por el otro, contenidos teóricos que se utilizaron para significar esas escenas. Respecto a las temáticas, las mismas aludían a:

- Situaciones de su contexto inmediato como particularidades de la institución Facultad de Psicología, futuro profesional, especificidades del rol de psicólogx,
- Acontecimientos socio- históricos resonantes, presentes y pasados,
- Referencias críticas a problemáticas como violencia de género, identidad de género, protesta social, discriminación en diversos ámbitos: educativo, social y salud, modalidades de vínculos propios de la subjetividad actual y la sociedad del consumo.

Se trata de asuntos de interés que forman parte del imaginario estudiantil y se reiteran en las dramatizaciones.

En relación a los contenidos teóricos que se utilizaron para articular las temáticas descriptas, se destacaron los referidos a las dimensiones de las lógicas colectivas: de representación, de multiplicidad y de los cuerpos, silencios y afectaciones. Dimensiones que se despliegan al mismo tiempo, aunque en determinados momentos se observa el predominio de una de ellas. También, contenidos relativos al Imaginario social y las significaciones de época y formaciones grupales específicas como Ilusión grupal. Si bien se trata de contenidos diferentes, se buscará pensarlos en articulación. El conjunto de significaciones sociales atravesaron las escenas dramatizadas en la Jornada configurando talleres con distintas lógicas. Por ejemplo, se buscó elucidar el modo en que una significación social instituida insiste en una secuencia de escenas donde predomina la dimensión de representación. La elección de las escenas a indagar se fundamentó en que se consideró que visibiliza con más claridad las dimensiones de las lógicas colectivas.

Se buscó indagar las transformaciones en la dimensión subjetiva que se producen en una situación colectiva de aprendizaje como las jornadas de producciones grupales. Para esto, se utilizaron los aportes de Foucault en torno a la **Producción de subjetividades** (Larrosa, 1992). Este pensador desarrolló la idea de que los seres humanos se reconocen a sí- mismos a partir del pasaje por dispositivos de poder, que dan forma, producen y dan existencia a un tipo de sujeto. La subjetividad es algo que se fabrica a la medida de las necesidades de una época y una sociedad, armando el orden de las normalidades.

Entonces, estudiar la producción de subjetividad implica poner el foco en la indagación de las prácticas: las prácticas de poder, como modos específicos de actuar y las prácticas de saber, como modos específicos de pensar. Estas últimas incluyen los enunciados científicos, las leyes, herramientas para disciplinar y legitimar el orden vigente. Foucault destaca que siempre

hay un resto- exceso que no se deja disciplinar, cada quien puede saberse libre partiendo del ejercicio de las prácticas de sí. Estas prácticas son singulares, tienen que ver con las relaciones que establece cada cual consigo mismo, con una actividad reflexiva que incluya en conocimiento de sí. Las prácticas de sí dan la posibilidad de diferir de sí, visibilizar las determinaciones de los propios pensamientos y poder transformarse en base a este conocimiento. Tal actividad no es sencilla, escribe Percia (2014:100): “la vida humana pende adherida de telarañas sociales, tejidas por la historia. En ese adhesivo se nutre el miedo a qué podría pasar en una vida despegada de las figuras que la dominan”. Desde una perspectiva vincular, se puede pensar que estas transformaciones devienen a partir del vínculo con otros. Por eso Fernández (2007) propone pensar no en términos de sujeto sino de producción de subjetividad, producción poniendo el acento en la idea de proceso, transformación y devenir y subjetividad para no seguir ubicando lo social como algo externo al sujeto.

Dimensión de representación.

“El poder es el grado más bajo de la potencia”. (Deleuze 1988)

El dispositivo pedagógico a elucidar tiene como principal antecedente el trabajo académico y conceptualización del mismo que realiza la Dra. Ana María Fernández en el libro *Las Lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades* (2007). En ese libro se presentan categorías teóricas para conceptualizar el dispositivo “Jornada de Producciones Grupales” tal como se despliega en la Facultad de Psicología de la UBA, en la Cátedra 1 de Teoría y Técnica de Grupos. También, en el artículo “De los imaginarios y prácticas sociales a las lógicas colectivas. 15 años de investigaciones de la Cátedra 1 de Teoría y Técnica de Grupos, Facultad de Psicología, UBA” (Fernández, Borakievich y Otrxs, 2011), se presentan los resultados de seis investigaciones que se llevaron a cabo entre los años 1995 y 2010. Lxs autores realizan un recorrido histórico acerca de cómo fueron indagando imaginarios y prácticas sociales en las producciones de lxs estudiantes que participaban de la Jornada de Producciones Grupales. En los primeros cinco años de indagación recortan tres momentos en torno a los modos de leer las producciones: en el primero se buscaban insistencias a partir de conexiones entre temáticas y/o argumentos; en el segundo se pensaban insistencias pero no sólo a partir de temas o argumentos sino también a través de la conexión de elementos entre una escena y otra, abriendo la posibilidad de pensar la diversidad de líneas de sentido; en un tercer momento, además de los deslizamientos de sentido, se empezó a considerar cómo opera la dimensión de los cuerpos, silencios y afectaciones.

A partir de los aportes de Castoriadis en torno a la noción Imaginario Social (Castoriadis, 1964) se puede pensar que en las escenas dramatizadas insisten significaciones tomadas del magma de significaciones sociales. Imaginario Social se refiere al:

conjunto de significaciones por las cuales un colectivo (grupo, institución, sociedad) se instituye como tal; para que como tal advenga, al mismo tiempo que construye los modos de sus relaciones sociales- materiales y delimita sus formas contractuales, instituye también sus universos de sentido. Las significaciones sociales, en tanto producciones de sentido, en su propio movimiento de producción inventan el mundo en que se despliegan (Fernández, 2007:39)

La capacidad de inventar lo nuevo tendrá para Castoriadis dos vertientes: lo histórico-social y la psíquica. El **imaginario social efectivo** alude a la diversidad de organizadores de sentido que establecen los modos posibles de existencia, incluyendo normas, valores, procedimientos, “es lo que mantiene unida a una sociedad, haciendo posible su continuidad y grados de cohesión” (Fernández, 2007:40). Lo que instituyen las significaciones sociales es la realidad, operan en lo implícito, arman la verdad, fundan el sentido común y orientan las prácticas que les son inherentes. El **imaginario social radical** hace referencia a la creación de sentidos novedosos e inéditos. Imaginario alude a lo simbólico, a la actividad creativa de lxs sujetxs capaces de inventar otras realidades, otros modos de ver e interpretar el mundo pero también al interjuego de estos elementos con las prácticas sociales, a una necesaria materialidad de las ideas para que se tornen prácticas efectivas.

En este apartado, se elucidó el modo en que predominan significaciones instituidas en una secuencia de escenas produciendo materialidad al visibilizar una forma específica de relación de pareja en este momento histórico.

En articulación con los aportes de Castoriadis, se considera que en los momentos donde predomina la **reiteración** de una temática, una significación o, la continuidad de una historia está operando la **lógica de la representación** (Fernández, 2007) en una configuración colectiva.

La dimensión representacional se pone de manifiesto predominantemente en los talleres que arman una trama argumental y por lo tanto son racionalmente comprensibles; tienen la particularidad de que se desarrollan en un único universo de sentido. En realidad, en esta modalidad operatoria las escenas se escenifican para mostrar, para ilustrar, un argumento; en tal sentido desarrollan escenas ilustrativas de una idea pensada previamente y que tiene como objetivo mostrar las alternativas de la complejidad, las variantes o soluciones respecto del conflicto o problema que ha dejado planteada la primera escena. Alguien ilustra con una escena, lleva a escena, algo que ha pensado respecto del conflicto escenificado previamente. (Fernández, 2006:3)

Se genera un efecto de rostridad (Pavlovsky y Kesselman, 1989) algún personaje o sentido circulante impregna las distintas escenas deteniendo la producción imaginante del grupo. Algo captura, traba toda la energía circulante y no la expande. Entonces decir que una escena **no se expande**, equivale a pensar que no se despliegan nuevos sentidos en las dramatizaciones, la escena se repliega sobre sí- misma.

Cuando predomina esta dimensión, se configura una clara diferenciación entre representantes y público, aquellos que pasan a representar una misma trama argumental y un grupo más silencioso y anónimo que se ubica como espectador. Se produce un efecto de homogeneidad, silenciando y arrasando lo diverso (Fernández, 2006:4). Cuando en la ronda de comentarios alguien dice: “se me había ocurrido algo pero no lo hice porque no tenía nada que ver” o “pensé en una escena pero no me iba a salir tan bien como a mis compañeros”, se piensa

que lo homogéneo ha operado silenciando. Cuando alguien menciona: “estaba aburrido/a, cansado/a de que siguiéramos con lo mismo, no se me ocurría nada”, ha operado arrasando la capacidad imaginante.

La dimensión de representación instala un registro específico de afectaciones. Los representantes se muestran más entusiastas y en el público se observa aburrimiento o incomodidad.

En uno de los talleres de multiplicación llevados a cabo en las jornadas del año 2019, sucedió la siguiente secuencia de escenas en el marco de *“La historia de Andrés y Andrea”*:

1- Despedida de solteros

Se trata de la despedida de soltero de Andrés, quien junto a sus amigos pasan la noche previa a su boda en un boliche. Como “regalo” sus amigos deciden contratar una “bailarina”. Para sorpresa de Andrés, esta mujer era una vieja conocida. Al mismo tiempo, la novia también realiza su despedida de soltera. Sin saberlo, se encontraban en el mismo lugar, cada quien con su grupo de amigxs. Luego de pasados unos minutos, Andrea reconoce a su futuro esposo junto a la “bailarina”. Comienza una discusión acalorada de la pareja.

En esta escena, se generó un clima de desconcierto e incomodidad, insistió la pregunta ¿quién va a hacer de bailarina?. La coordinadora intervino mencionando que cualquier participante podría representar los distintos roles en las escenas, independientemente de su género. Así el personaje de “bailarina” fue actuado por un varón, esto generó cierto “alivio” y el clima se tornó risueño.

2- Familia

Se encuentra Andrea con las mujeres de su familia: la hermana, la tía, la madre y una amiga íntima. Les cuenta lo sucedido la noche anterior y expresa su confusión de no saber qué hacer con su pareja.

3- Conflicto en casa

En continuidad con la escena anterior, escuchando el relato, las mujeres aconsejan a la novia que deje a Andrés, dicen *“Él no te merece”*. En ese momento llega Andrés arrepentido queriendo arreglar las cosas. La madre y la tía discuten con él hasta que aparece la novia y accede a iniciar un diálogo.

4- Giro inesperado

La novia y la bailarina se fugan juntas, para vengarse del machismo ejercido por Andrés.

La escena siguiente no es parte de la historia de “Andrés y Andrea”, se desarrolla más adelante en la misma multiplicación, su inclusión es relevante para mostrar la insistencia de una línea de sentido. En los escritos se destaca que en esta escena no estuvieron presentes *“ni el humor; ni la risa”*

5- ¿Estamos embarazados?

Una pareja de jóvenes inicia terapia de pareja. La joven comenta que ya no desea seguir con la pareja, que no lo aguanta. Menciona que no la deja salir de la casa ni encontrarse con amigos y familia, *“esbozando que está sufriendo violencia de género”* (Grupo 2, comisión 5, 2019). Luego de que su pareja interviene, reafirmando su posición y hace explícito y público su ejercicio de violencia, surge un nuevo hecho. La mujer comenta que estuvo con otra persona, que está embarazada y que no desea continuar con el embarazo. Él la obliga a seguir adelante con el

embarazo. El terapeuta interviene diciendo que él no tiene derecho a decidir sobre el cuerpo de su pareja.

Las narrativas estudiantiles elucidaron esta secuencia circunscripta a un cerco de sentido, algo insistió en las distintas escenas. También situaron una clara diferenciación entre representantes y público, ya que quienes actuaron fueron lxs mismos participantes y la mayoría permaneció mirando el desarrollo de la novela.

Extractos

“se armó una trama argumental comprensible, se produjo una unidad del relato y les participantes no podían proponer escenas que no tengan que ver con la trama argumental que se desarrolla” (Grupo 1, Comisión 5, 2019).

“observamos que en el desenlace de estas escenas se produjo una polarización entre protagonistas y otros que quedaron en un rol más pasivo. No había lugar para lo diverso” (Grupo 1, Comisión 5, 2019).

Lxs estudiantes identificaron significaciones, del magma de significaciones sociales que insistieron e hicieron “rostridad” en esta secuencia:

Extractos:

“creemos que la propuesta para la dramatización representaba algo que está naturalizado en la sociedad patriarcal, que pasa desapercibido, pero hoy está siendo cuestionado por el movimiento feminista. Tal vez por eso nos hizo tanto ruido, ya que somos mujeres y disidencias las que nos vemos afectadas por estas prácticas día a día”.

(Grupo 2, comisión 5, 2019)

La escena “¿Estamos embarazados?” continúa con la línea argumental sostenida en significaciones machistas y violentas, se reitera un argumento que se encarna en las escenas y

muestra su eficacia simbólica, invisibilizando otros modos de relación no hegemónicos. En escena, se practica el poder a través de un modelo vincular patriarcal, heteronormativo, monógamo y reproductivo. Aunque en el plano de las ideas, lxs estudiantes registran la tensión entre significaciones instituidas y aquellas ligadas al movimiento feminista como instituyentes.

Imaginario e implicación.

Como parte de los procesos elucidatorios que se busca motivar en estudiantes y docentes, se encuentra la indagación de las implicaciones. Se aspira a producir efectos de transformación en la subjetividad pedagógica, en el sentido de propiciar operaciones de desnaturalización y deconstrucción del “sentido común”. Se trata de pensar (elucidar) con otrxs sobre el hacer (escenas), demorarse en las prácticas para hacer hablar las prácticas. Esta modalidad, pensar-hacer en situación (Borakievich, otrxs.2014), además de pensar los conceptos en situación tiene que ver con que cada quien pueda ubicar desde donde enuncia o hace algo. A esta operatoria se la ha denominado Indagación de la implicación:

La indagación de las implicaciones (Lourau, 1975; Fernández, López, Borakievich, Rivera, y Bokser, 2008; Fernández, 2013-a) es otro de los procedimientos elucidatorios en nuestros modos de trabajo: aquel por el cual es posible ubicar desde qué posiciones cada una/o y como equipo, enuncia algo... La indagación de las implicaciones permite la interrogación continua de las naturalizaciones o invisibilizaciones de la expresión de criterios de vida, de posicionamientos de género, de opción sexual, de clase etaria, etc. (Borakievich y otros, 2014:23)

En el apartado de afectaciones personales, aparecen las siguientes verbalizaciones respecto de la secuencia de escenas descripta más arriba:

“me sentí muy incómodo en la escena Estamos embazados porque se reflejó de una manera muy cruda una situación de violencia y opresión” (Estudiante del grupo 3, comisión 5, 2019).

“se desplegaron escenas donde es representado en imaginario social instituido: el machismo, la cosificación y sexualización del cuerpo de la mujer, donde nos sentimos atravesadas, pero no lo cuestionamos en ese momento sino que dejamos que devenga” (Estudiante del grupo 4, comisión 5, 2019).

“...el imaginario social nos atraviesa sin darnos cuenta. Las significaciones que son organizadores de sentido dejan marca, creando subjetividades que siguen reproduciendo lo instituido, como el machismo, el abuso de poder...” (Estudiante del grupo 4, comisión 5, 2019).

Como sucedió en esta secuencia, en distintas multiplicaciones, cuando lxs estudiantes pueden elucidar una escena, mostrando como actúa en ellxs el imaginario social instituido aparece una vivencia que se registra como asombro o desconcierto. Sobre todo, porque en muchas de esas escenas se representan situaciones o “papeles” con los que no están de acuerdo en el plano ideológico. Este hecho permite aprender en situación un aspecto fundamental del Imaginario social: opera en lo implícito y se diferencia de la noción Ideología: “Ideologías definidas como el conjunto de ideas que se relacionan con una realidad no para esclarecerla y transformarla sino para velarla y justificarla en el imaginario y que permiten a la gente decir una cosa y hacer otra” (Fernández, 2007).

Indagación de la implicación supone desmontar significaciones (imaginarias) ligadas al hacer, muchas veces ocultas bajo un conjunto abstracto de discursos y normativas (ideologías).

También, la pregunta por las implicaciones, es una pregunta por el poder: ¿cómo es que una serie de conceptos, juicios, maneras de ver el mundo y a lxs otrxs, dominan nuestros actos y gestionan la vida?, ¿cómo abandonar un mundo ya codificado, clasificado e interpretado? no es tarea sencilla desde el lenguaje.

Michell Foucault, en Historia de la sexualidad, muestra como la concepción jurídica del poder enfatiza una definición del mismo en su dimensión represiva. De este modo, el poder tendría la función de trazar límites a la libertad para accionar por fuera de lo permitido, la fuerza para prohibir determinados actos a quienes se someten y obedecen. Su aporte es pensar el poder en su dimensión productiva:

nuevos procedimientos de poder que funcionan no ya por el derecho sino por la técnica, no por la ley sino por la normalización, no por el castigo sino por el control, y se ejercen en niveles y formas que rebasan el Estado y sus aparatos. (Foucault, 1976:109).

Los dispositivos de dominación no se limitan a leyes de la prohibición, no lo posee alguien que ejerce su fuerza sobre otrxs. El poder circula en el marco de relaciones de fuerza propias de una sociedad, organización, un vínculo, un grupo. Estas relaciones de fuerza se transforman, invierten, se apoyan armando estrategias que las tornan efectivas, “verdaderas”, formas correctas de actuar. Una práctica es más efectiva cuando se transforma en hábito que cuando se prohíbe.

El imaginario se materializa en todas las formas de intercambio social: las modas, las opiniones, los juegos, los deportes, las relaciones de pareja, las relaciones profesionales, etc.

Los grupos tienen que ser espacios de indagación de las implicaciones, interrogación de las propias prácticas e invención de sentidos, de resoluciones inéditas a los conflictos de siempre, también de demora para escuchar las ideas que se deslizan y que no saben aún, de su potencia.

En el campo de la pedagogía, un aporte a esta temática lo han realizado las pedagogías *queer*. Estas no se limitan al estudio de experiencias y vivencias de personas del colectivo LGTB, se orientan al trabajo de desnaturalización y deconstrucción de los binomios hombre/mujer, homosexual/heterosexual, normalidad/anormalidad. Cuando se empezaron a desarrollar programas específicos en torno a la pedagogía *queer*, solían tener un objetivo común: trabajar pedagógicamente para resistir a la producción normativa de identidades y saberes. Desde la pedagogía *queer* se trabaja para romper con los cánones universalistas, dualistas y heteronormativos. (Planella Rivera, 2015:88).

Dimensión de multiplicidad

“¿Clamor de ocurrencias?,
¿Crimen de lo establecido?,
Lapsus del universo”.

Percia, 2014

En este punto se abordará una producción grupal con apoyatura en la noción de multiplicidad. Hubo un tiempo en el que los grupos fueron pensados como “un todo”, lo que intuían lxs grupalistas en aquel momento era que las verbalizaciones o actuaciones de sus miembros daban cuenta de un decir o sentir único, una mentalidad grupal que vuelve homogéneas todas las manifestaciones.

Pensar el grupo como unidad ha constituido un obstáculo en tanto quedan invisibilizadas las diferencias entre sujetos, los detalles singulares y fragmentarios que, en su entrecruzamiento, configuran producciones grupales impersonales e imprevistas. Tolerar las diferencias, los distintos modos de subjetivar una experiencia o un concepto, es pensar desde la multiplicidad.

Ana María Fernández, específica como se despliega esta dimensión en los talleres de multiplicación dramática:

En los talleres donde las multiplicaciones dramáticas operan con predominancia de las dimensiones de multiplicidad, se separan las palabras de los sentidos que portaban en la primera escena. Pero no sólo una palabra, cualquier elemento de una escena -un gesto, una acción, una parte de un cuerpo, una emoción, un silencio, un golpe, etc.- se desliza y puede aparecer en otra escena, no necesariamente inmediatamente anterior, agenciando en otro universo de sentido. (Fernández, 2006:5)

Al indagar esta dimensión tendremos en consideración que la unidad de análisis no es

algún elemento en particular de alguna escena sino el agenciamiento.

La unidad real mínima es el agenciamiento. Siempre es un agenciamiento el que produce los enunciados. Los enunciados no tienen como causa un sujeto que actuaría como sujeto de enunciación, ni tampoco se relacionan con los sujetos como sujetos de enunciado. El enunciado es el producto de un agenciamiento, que siempre es colectivo, y que pone en juego, en nosotros y fuera de nosotros, poblaciones, multiplicidades, territorios, devenires, afectos, acontecimientos” (Deleuze y Parnet, 1977).

Las nociones de agenciamiento y multiplicidad operando en un dispositivo como la multiplicación dramática permiten pensar en una modalidad privilegiada para indagar la producción y reproducción de significaciones sociales- institucionales y /o grupales.

Cuando se desarrolla esta dimensión se dice que “se arma máquina”, se desvanecen las diferencias entre representantes y público y se instala un clima de júbilo en el que la mayoría de los participantes del taller accionan a velocidad desplegando potencias colectivas de invención imaginante. Velocidad que instala intensidades, despliegue de afectaciones que empujan a ir más allá de lo posible de ser pensado o sentido.

En los talleres de multiplicación dramática, cualquier elemento de la escena dramatizada puede resonar en alguien que, sin saberse hablado por ese sentido, lo muestra en otra escena. Los elementos en escena fugan de universos encriptados de sentido y conectan con otros elementos del magma de significaciones colectivas.

Deleuze entiende la fuga en los dispositivos no como huida sino como desvíos de las rutas ya conocidas. Tomando esta idea para pensar los dispositivos pedagógicos, surge la importancia de construir, entre docentes- estudiantes, caminos novedosos y entusiastas para recorrer el conocimiento. Las jornadas tienen ese fin.

Deslizamiento de un significante y producción de sentido.

A continuación, se describe parte de un taller en el que opera la dimensión de multiplicidad, la intención fue profundizar lo que lxs estudiantes elucidaron en relación al modo en el que se desliza un significante y su conexión con heterogéneos universos de sentido.

La multiplicación dramática ocurre el día 2 de noviembre del año 2019. Participan alrededor de 50 estudiantes que forman parte de dos comisiones de trabajos prácticos.

El 25 de octubre de ese año se había desarrollado la marcha de protesta con estallido social en Chile. En aquel momento, la marcha era llamada en los medios como “la marcha más grande en la historia de Chile”. El horizonte de la protesta era pedir reformas en el gobierno y terminar con la profunda desigualdad social del país vecino. En apoyo, en la embajada de Chile en Buenos Aires y en distintas partes del mundo, también se congregaron manifestantes. Durante el mes de octubre de ese año se dieron distintos enfrentamientos entre manifestantes y fuerzas de seguridad. La ola de protestas y la represión policial dejó un saldo de 19 muertos y 600 heridos.

Escenas.

1- Esperando que me elijan

Quien propone la escena pide que vengan todxs los que quieran. Alrededor de 15 participantes representan una situación de clase de educación física en una escuela primaria, alguien dice: “*el profe elije a lxs dos mejores y estxs van eligiendo a distintos compañerxs*”, tienen que formar dos grupos para jugar al “*matador*”. A medida que transcurre la elección, quienes van quedando sin ser elejidxs se muestran acongojadxs, particularmente una participante. Lxs elejidxs festejan. Mientras se desarrolla la elección, se suman más participantes que formaban parte del público y realizan juegos en solitario, los nombres asignados a estas escenas, dentro de la primera escena, son: “saltando a la soga” y “jueguitos”.

2- El juego de la Oca.

Palmas con palmas, juegan todos al clásico Juego de la Oca.

3- A nadie le importa

Seis jóvenes agrupados en un bar, cada quien con su celular sacándole fotos a la comida.

No hablan entre sí. Una de ellas intenta contar “*algo importante*”, nadie recepciona su pedido.

Estudiantes que formaban parte del público aparecen en escena e improvisan “La barra”: los barman mantienen conversaciones superficiales al ritmo de la música.

4- Canelones

Un grupo de participantes representa “*una fuente de canelones*”. Se verbaliza: “*Ahora la madre corta los canelones*”, luego reparte porciones entre el público. La escena genera risas y un clima de júbilo.

5- Vacaciones en familia.

Un grupo de mujeres se prepara para realizar un viaje. Conversan y se quejan debido a que una de ellas está llegando tarde. Cuando llega le recriminan, enojadas, esta conducta. Se instala una discusión acalorada.

6- Buenas vibras.

Tres amigos “pasando la tarde”. Uno corta el pasto, otro riega el césped y el último ceba mate.

7- Vecina molesta.

Una vecina interrumpe recurrentemente una amena reunión familiar.

8- Tinder.

Una pareja de mujeres conversan en un bar. Están en una cita pactada a través de la aplicación de citas Tinder. Una de ellas se muestra muy amable e intenta conversar de algún

tema, mientras que la otra se muestra más reacia al intercambio. Alguien del público se levanta y, simulando ser un vendedor de rosas (“el hombre de la rosa”), le ofrece una rosa a una de ellas.

En ese momento, otros dxs participantes aparecen en escena. Observan a la pareja de mujeres y critican la mostración de las parejas homosexuales en lugares públicos. Dialogan: “- ¿Cuál será el hombre y cuál la mujer?”, “-para mi que la de anteojos es el hombre, mirá como se sienta”. Denominan a su intervención “*Machirulos*”.

9- **Emergencia social.**

Más de la mitad del grupo participa. Hay un grupo de manifestantes, la policía y un grupo considerable de periodistas. Lxs manifestantes avanzan, lxs policías reprimen. Entre el clamor de ambos grupos, un periodista interpela a un policía: “¿Por qué reprimen?”. El policía responde: “*Sólo queremos cortar el paso*”.

10- **GRAP.**⁶

Todo el grupo participa. Se reflexiona sobre diversos atravesamientos que confluyen en una manifestación social.

11- **Bullying.**

En un colegio secundario, un grupo de adolescentes se burla y hostiga a una compañera. Directivos y docentes se muestran indiferentes. Ante esta situación la adolescente, angustiada, va al baño y se *corta*. Alguien que no formaba parte de la escena, se le acerca y le ofrece marihuana. Empieza a fumar y parece mas aliviada. Esta última intervención es denominada “El faso arregla todo”.

⁶ La sigla remite a los Grupos de reflexión para el aprendizaje de la psicología, espacio pedagógico que acompaña a lxs estudiantes desde el primer año de cursada de la carrera hasta el cuarto año. Se busca generar en lxs estudiantes “condiciones para el desarrollo de la autonomía y la emancipación reflexiva y fomentar el análisis de la implicación subjetiva como herramienta fundamental para el quehacer profesional” (PTD GRAP III, 2022), entre otros objetivos.

En la ronda de comentarios, lxs estudiantes plantearon y coincidieron en que, si bien vivenciaron una rica y grata experiencia, se escenificaron situaciones de conflicto “*donde siempre alguien la pasa mal*”. Alguien dice: “*por eso se me ocurrió hacer Buenas vibras, para cortar el clima*”. Al cerrar el momento de los comentarios, se abre la instancia de elegir cómo contar lo atravesado a las distintas comisiones que se reúnen en el plenario de cierre. En este caso, el grupo elaboró un escrito colectivo con los nombres de las escenas que fue presentado como un poema:

Esperando a que me elijan

hay gente saltando a la sogá y haciendo jueguitos.

Se ven las diferencias, hay gente que quiere molestar.

El juego de la Oca une, juegan todos, se la juegan todos

En un bar de la ciudad juegan ping pong de a dos,

pero a nadie le importa lo que alguien cuenta;

en la barra se sirven tragos y todo funciona.

Ahora las personas son como canelones

y algunas vacaciones en familia unen

generan buenas vibras.

A veces en una casa toca timbre una vecina molesta,

y las personas prefieren enamorarse por Tinder,

mientras el hombre de la rosa vende amor

y ciertos machirulos critican, no saben hacer más...

La necesidad de una emergencia social

conforma grupos de reflexión para el aprendizaje de la Psicología,

la Psicología es del pueblo

y si el bullying marca diferencias

sabemos que al final, el faso arregla todo.

Las evaluaciones realizadas por los estudiantes contienen diversas articulaciones conceptuales. Interesa profundizar aquello en lo que coinciden todas las narrativas: pensar cómo se desconectan elementos de un universo de sentido y se agencian en otros, dinámica propia de la dimensión de multiplicidad.

Extractos de las evaluaciones:

“Hasta la escena canelones, representamos el sentirnos incluidos o excluidos de un grupo y el malestar que genera sentirse excluido” (Grupo 1, comisión 7, 2019)

Respecto a esta puntuación, en la primera escena una participante se mostró particularmente apenada, no realizó verbalizaciones pero su actitud corporal mostraba su afectación por no ser elegida. Esta afectación podría resonar en la escena “A nadie le importa”, donde alguien espera ser escuchada y esto no sucede. El clima de malestar “se corta” con la escena canelones. En la escena “*Bullying*” reaparecen estos dos elementos condensados, el malestar de alguien que padece en soledad, la indiferencia frente al mismo y el “corte” como alivio, en este caso corte sobre un cuerpo.

“En la escena canelones hay una mutación de sentido. Se presenta un sentido de corte (de los canelones) pero también relacionado con lo gracioso, lo cómico y divertido.

También con dejar de ser personas para ser canelones” (Grupo 1, comisión 8, 2019).

“Seguida a Vacaciones en familia surge Buenas vibras, un intento de cortar y alivianar el contenido tensional y de conflicto que había surgido en la escena anterior. También aparece el corte de pasto justo en esta escena” (Grupo 2, comisión 8, 2019)

“En la escena bullying, una adolescente se corta en el baño por la situación que padece. Inmediatamente surge “El faso arregla todo”, cuyo título genera risas y simpatía entre nosotros, descomprimiendo nuevamente el clima de angustia o tensión que venían

generando la seguidilla de escenas". (Grupo 2, comisión 7, 2019)

En este caso una escena disparatada y disruptiva como "Canelones", en el que los cuerpos se desprenden de sus usos comunes, crea condiciones para visitar distintos territorios a partir del significante "corte". Genera desconcierto en la mirada porque se aparta de lo previsible e impulsa un movimiento en distintas trayectorias. Es importante destacar que no se trata sólo de pensar desde el lenguaje. Lo novedoso es que la palabra corte va acompañada de la acción de cortar en distintos escenarios: cortar canelones en una escena doméstica, cortar el pasto en un momento recreativo, cortar el paso en una protesta social, cortarse frente al desborde de angustia. Al mismo tiempo, entrar y salir de climas afectivos de distinta cualidad e intensidad también es característico de la dimensión de multiplicidad.

Retomando los aportes de Castoriadis (1999) , el imaginario social brinda valores, creencias, gustos, dando existencia a formas de regulación de los intercambios en el mundo social. En el caso de esta multiplicación, en la escena "Machirulos" se realizan verbalizaciones que corresponden a un imaginario heteronormativo el cual determina que en una situación de cortejo amoroso hay acciones que se asignan a lo masculino y otras a lo femenino.

Castoriadis también destaca que la realidad no es únicamente "lo que es" sino también lo que puede ser transformado. Así ubica la posibilidad de dar existencia a lo que no es o una existencia distinta a lo que es. El **imaginario social radical** alude a los nuevos organizadores de sentido, que operan orientando las nuevas maneras de pensar, sentir o actuar que se van a oponer a los modos consagrados de existencia. En el plano de las prácticas, implica deshabituarse los modos conocidos de actuar que organizan la vida en común.

Respecto de la psique, Castoriadis propone que es esencialmente imaginario radical, "un flujo constante de representaciones, afectos y deseos ampliamente inmotivados" (Negroni,

2011:5). Lxs sujetxs sólo existen a través de una sociedad, interiorizan y reproducen sus significaciones pero también pueden transformarlas. Psique y sociedad son inseparables e irreductibles.

En el caso de esta multiplicación, se inventan diversos usos para las palabras. También, la producción colectiva final muestra de una manera creativa lo realizado durante el encuentro. En espacios académicos no suele ser frecuente este modo de relación con las palabras, confiar en ellas para contar lo vivido a través de un poema. Estas palabras dicen de la experiencia transitada capturando sensibilidades de distinta intensidad, como la angustia infantil frente a la posición de quedar por fuera de una elección grupal, el dolor frente a la indiferencia, el contento de haber encontrado un alivio. Tiene un encanto jugársela con las palabras (“la Psicología es del pueblo”). Hay momentos donde las palabras muestran el camino hacia los márgenes, toman la iniciativa para inventar, sutilmente, un común decir sobre sensibilidades nacidas entre sujetxs.

Dimensión de cuerpos, silencios y afectaciones.

“No tengo un cuerpo, sino que soy mi cuerpo” Merleau-Ponty, 1945

En este apartado se indagará la dimensión de los cuerpos, silencios y afectaciones en los dispositivos de multiplicación dramática tal como ha sido planteado por Fernández (2007). Teniendo en cuenta que el dispositivo en análisis tiene objetivos pedagógicos, se pensarán articulaciones entre esta dimensión y el lugar que han tenido las construcciones teóricas sobre lo corporal en las prácticas pedagógicas.

Desde la perspectiva biopolítica aportada por Foucault (1976) se puede pensar que cada época ha desarrollado formas de control de los cuerpos para la producción de cuerpos normalizados. Entonces, se parte de la consideración de que el cuerpo es un efecto del poder disciplinario. Sin embargo, los análisis del sistema educativo han tendido, en general, a privilegiar la importancia de los factores ideológicos, los procesos de inculcación simbólica, olvidando o relegando con demasiada frecuencia que en las instituciones educativas se despliega y aplica una microfísica del poder que atraviesa los cuerpos (Varela, 1991).

En Historia de la sexualidad Foucault (1976) destaca que la época clásica ha descubierto el cuerpo como objeto de poder. De este modo, el cuerpo no acciona de manera “natural” ni puede reducirse a un conjunto de órganos y fluidos, sino que se encuentra ceñido por un conjunto de significaciones, tomado por una trama de sentido. Los movimientos, posturas, gestos, miradas, la posición del cuerpo en la escritura, los tonos de voz que pueden ser propiciatorios para una conversación pedagógica o, por el contrario, la pueden obturar, estar quietx, calladx, la forma de ingresar al aula, etc. se dan en el marco de una forma social, cultural e institucional que los hacen posible. En este sentido, situaciones de aprendizaje donde se invita a actuar de otro modo, distanciarse de los usos habituales del cuerpo, se configuran como experiencias de

resistencia frente a lo instituido, posibilidad de alojar lo imprevisto en la dirección estable de las cosas, de producir otros efectos en la subjetividad pedagógica.

Diversas investigaciones rescatan el lugar del cuerpo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Jordi Planella Ribera en su libro *Pedagogía de lo sensible. Subjetividades encarnadas en la escuela* (2017), parte de considerar las prácticas pedagógicas poniendo el centro en el análisis de la dimensión de los cuerpos. Toma al cuerpo como elemento central de las praxis educativas y propone una Pedagogía Sensible que incluya una concepción integral de lxs sujetxs, que no se limite a la educación de lo mental. Analiza las prácticas pedagógicas oficiales como prácticas de corte cartesiano, que niegan el cuerpo y configuran una pedagogía anestesiante, que tiene como objetivo no despertar a cada quién, mantenerlo pasivo corporalmente, sin moverse, atento y sin molestar. Se trata de una pedagogía que conserva como *a priori* epistemológico la disociación mente-cuerpo, división que permite mantener en invisibilidad la dimensión del cuerpo en la práctica educativa. El autor realiza un análisis acerca de cómo los cuerpos son educados y reeducados de acuerdo a normativas explícitas: el modo en que debe tomarse el lápiz, la formación de la fila, etc.

Desde una pedagogía sensible se puede pensar que se aprende desde múltiples sensibilidades, se trata de gestar prácticas pedagógicas que generen condiciones para la implicación de lo corporal en la enseñanza y el aprendizaje, que estén ligadas al movimiento y también al despertar subjetivo ponderando el valor de la palabra. Entonces, se propone un modelo corporal que supere la perspectiva que categoriza al cuerpo como una dimensión negativa (que debe ser invisibilizada) en el proceso educativo. Negativa, en tanto se ha concebido que es a través del cuerpo que lxs estudiantes responden con tensión, irritación y otras formas que molestan, provocan y perturban el trabajo intelectual (Planella Rivera, 2015:173).

Superar una visión dicotómica que disocia mente/cuerpo, por una mirada que se enmarca en el paradigma de la multiplicidad, implica ponderar el lugar de los cuerpos como reservorio de afectaciones interviniendo y condicionando el proceso de enseñanza- aprendizaje. Teniendo en cuenta que la problemática en torno a la producción de subjetividad, en este caso pedagógica, requiere que se consideren diversos atravesamientos. Al respecto, escribe Benevides (2002:4):

la subjetividad es un conjunto de componentes que, según Guattari, son tanto del orden extra-individual (sistemas maquínicos, económicos, sociales, tecnológicos, ecológicos, etc.), como del orden infra-personal (sistemas perceptivos, de afectos, de deseo, orgánicos, etc.).

Daniel Calmens (2009:3), psicomotricista argentino, escribe acerca de la “función corporizante” que ejercen lxs docentes:

No puedo trabajar sin mirar, sin escuchar, sin contactar, sin manifestarme a través de mi actitud postural, de mi rostro, de mi voz. Si esto pasara no estaría ahí, por lo menos corporalmente. O sea que tengo también la posibilidad de evadirme corporalmente, de no mirar y solo ver, de no contactar y solo tocar, de no escuchar y solo oír, de hablar sin voz, de gustar sin sabor, de plantarme en una postura sin actitud, de exponer mi cara sin rostro, de moverme sin gestualidad. Mecanizado, rutinizado, anestesiado, solo estoy en mis funciones orgánicas en un umbral bajísimo de corporeidad relacional.

La función corporizante puede desarrollar en quien aprende la capacidad de mirar, de escuchar, de contactar y de asumir una voz propia. Para estas capacidades se necesita de otrxs que ocupen esa función corporizante, nadie puede hacer uso de una singular forma de mirar si no ha sido miradx, nadie puede tener una voz propia si no ha sido escuchadx.

El juego colectivo puede ser una vía privilegiada para el desarrollo de estas capacidades.

Sin embargo, en instituciones de formación superior, es importante generar las condiciones para lxs estudiantes puedan ingresar al mundo de la ficción a través del cuerpo. Se puede pensar que si lxs docentes ejercen una función corporizante, se están creando algunas de estas condiciones para el despliegue de la actitud lúdica en quienes participan.

El cuerpo en las Jornadas de experiencias grupales

Para los dispositivos de multiplicación dramática, Fernández (2006:8) distingue tres modos en los que operan los cuerpos. Una primera modalidad donde prima la unidad corporal, cuerpos enteros, personas que representan personajes. Una segunda modalidad donde los cuerpos se autonomizan de sus dueños, y se deslizan al modo significante. Por ejemplo, en una escena la extensión de una pierna puede ser parte de un juego infantil (“meter la traba”) y puede reaparecer el mismo elemento en una escena posterior de protesta social, donde las personas caminan en bloque “metiendo presión”. Los cuerpos pueden asumir una tercera modalidad, se trata de cuerpos que hacen masa, que afectan y se afectan y operan en crescendos de júbilo o angustia.

También los silencios instalan climas afectivos, afectan en un registro sensible, sin decir. Son silencios que van acompañados de una expresividad gestual y una actitud corporal.

Elucidar esta dimensión permite poner en juego la diferencia entre producción de subjetividad y producción de sentido o más específicamente la potencia imaginante de un colectivo más allá del sentido.

Cuerpos que hacen masa....

El 16 de septiembre del año 2017, aconteció la escena que se describe a continuación, dentro de la multiplicación dramática. En el taller estaban presentes alrededor de 45 estudiantes, la coordinadora y un estudiante adscripto. Como se trataba de dos comisiones, algunxs de los estudiantes no se conocían entre ellxs.

Finalizando el taller, muy productivo en cuanto al armado de escenas a velocidad y el predominio de distintos climas, se gesta la escena que interesa mencionar.

Desde la coordinación se verbalizó que la próxima sería la última escena. Un estudiante se levanta y comienza a elegir a quienes formarían parte de la escena que imaginó. Elige alrededor de 30 compañerxs. Es relevante que quien presta la escena menciona muy pocas palabras a quienes la actuarán sobre las características de la misma. No realiza una explicación detallada de los roles que cumplirá cada quien en la dramatización.

De manera espontánea, algunxs se agrupan y comienzan a taparse la cara con pañuelos, camperas, etc. Otros se agrupan haciendo una especie de formación policial. Comienzan a dramatizar una protesta social, uno de los policías se distancia de la formación y dramatiza la siguiente conversación telefónica: -“Pato, qué hago?...está bien....entonces en la ruta no tiene que quedar nadie”. La formación avanza, se escuchan gritos, uno de los policías arrastra a un manifestante y lo saca de la escena (cruzó la puerta del aula asignada para la actividad). Desde el aula, se escucha un golpe fuerte e inmediatamente entra el policía. Segundos después, el manifestante. El nombre de la escena: “*¿Dónde está Santiago Maldonado?*”.

Se instala un clima de sensibilidad tal que todxs entran en escena, en estado de afectación. Debido al crescendo dramático y a la intensidad afectiva que produjo la escena, desde la coordinación se interviene para abrir a la ronda de comentarios, buscando elucidar el clima instalado.

La ronda final de comentarios, como momento que implica entrar en otra escena, estuvo impregnada por un entramado de miradas sobre lo que *nos* pasó. Algo de la conversación de ese momento:

“estuvimos dramatizando situaciones difíciles y lo pudimos hacer a través de la risa pero con esta escena no pudimos”, “es porque no sabemos la verdad”, “tenía que ser la última porque después de esta no se podía seguir”, “no pensé que para mi era un tema tan importante Santiago Maldonado”, etc.. (estudiantes de la comisión 5 y 6, 2017)

En los espacios de trabajos prácticos posteriores a las jornadas se trabajó sobre el registro de afectaciones respecto de esta última escena. En el intento de significarla se puso en evidencia la idea sobre la que plantea A. M. Fernández (2007): es necesario considerar “otros modos de producción de subjetividad a partir de los cuerpos afectados”, diferenciando la producción de sentido de la producción de subjetividad. Los cuerpos pueden aparecer en escena como cuerpos letrados, portadores de un sentido específico pero también como **cuerpos que afectan** sin decir:

Más que expresar significaciones posibles, **experiencia intensidades**. Insiste, pero más que deslizar o derivar **redunda** en un crescendo de **intensidad** que afecta a los participantes. Intensidades que, en tanto situación de energía sin forma, producen una densidad particular (Fernández, 2007:246)

Significar la experiencia es una tarea que se lleva a cabo con posterioridad a la jornada, sin embargo, algo acontece produciendo mutaciones en el plano de las afectaciones.

El contexto haciendo texto...

En los trabajos finales, esta escena fue pensada en relación a cómo la producción grupal fue atravesada por la trascendencia social, mediática y política que en ese momento tenía la desaparición de Santiago Maldonado, quien estuvo desaparecido desde el 1 de agosto hasta el 17 de octubre del año 2017. La desaparición del joven fue inicialmente informada por medios de comunicación populares y alternativos y, en pocos días la noticia era tapa de los portales más

visitados. Por un lado, primaban discursos en torno a *“una desaparición forzada en democracia”* y, por el otro, representantes del gobierno y medios de comunicación alineados al mismo negaban la desaparición forzada, por ejemplo en la tapa de La Nación del 17 de septiembre se expresa *“La hipótesis más razonable es que Maldonado se ahogó”*. Se trabajó sobre la idea que plantea A. M. Fernández (1989:106), “el contexto haciendo texto” en el grupo.

Extracto:

“la última escena la pensamos desde A. M. Fernández cuando expresa: “Se piensa que el llamado contexto es, en rigor, texto del grupo; es decir que no hay una realidad externa que produce mayores o menores efectos de influencia sobre los acontecimientos grupales, sino que tal realidad es parte del propio texto grupal, en sus diversas modalizaciones; es por ende fundante de cada grupo; más que escenografía, drama grupal.” (Grupo 1, comisión 5, 2019)

Lo que interesa profundizar es que la puesta en común permitió visualizar que varios talleres fueron atravesados por esta y otras temáticas de protesta social, pero no de igual manera. El contexto u otro elemento no tiene la misma resonancia en los diferentes grupos. Por ejemplo: respecto de uno de los talleres que se realizan en paralelo, se describe que se estaba llevando a cabo una dramatización cuando una estudiante, *“desde el lugar de espectadora, por fuera de la escena, exterioriza “donde está Santiago Maldonado”*. En los escritos sobre ese taller se destaca que inicialmente nadie escuchó a la compañera en el sentido de dramatizar algo al respecto, su verbalización quedó descolocada respecto a la escena que se dramatizaba.

Luego, en la ronda de comentarios, cuando desde la coordinación se indaga sobre las escenas silenciadas, alguien menciona que se le ocurrió hacer una escena en la que pasaría al

centro y expresaría *“hola, soy un desaparecido”*. Este grupo conceptualiza estas escenas, la primera y la que luego queda silenciada como el atravesamiento de una significación social de notable importancia en nuestro país: la figura del *“desaparecido”*. Es decir, es significada como la actuación de acontecimientos traumáticos de origen social, a partir de la ausencia del Estado como figura de amparo y protección. Además, al quedar como escena silenciada se puede pensar que desaparece, en acto, la posibilidad de dramatizar y hacer visible el tema.

Extractos:

“Kersner, D (2011), expresa un ejemplo que se considera representativo, que es el terrorismo de Estado, en tanto ha incidido en varias generaciones; muchas de estas no lo han presenciado pero sufren una afección en sus subjetividades, en tanto incide en el moldeamiento de la representación social a nivel generacional de instituciones, leyes y agentes de seguridad como son la policía, el ejército, la ley civil o el poder judicial.”

(Grupo 1, Comisión 3, 2017)

Es decir, en un taller *“Maldonado”* remite a una dramatización tomada por el contexto inmediato, mientras que en otro taller se escenifica como *“desaparecido”* tomando como linaje de sentido acontecimientos pasados de la historia de nuestro país.

Las prácticas pedagógicas de este tipo, aquellas que permiten accionar la dimensión de los cuerpos, buscan ir a contrapelo de las pedagogías tradicionales que han reforzado la disociación mencionada, centrando la importancia del proceso de aprendizaje en el plano ideativo. Interesa visibilizar el lugar del cuerpo, precisamente las afectaciones como un atravesamiento que dispone para que cada quien pueda darse a la clase, apasionarse por los contenidos.

En el trabajo final, cada estudiante escribe su registro de afectaciones. Una estudiante manifiesta:

“Poner el cuerpo no es sencillo. La palabra te esconde, te protege, te cubre, pero el cuerpo no. Te expone de tal manera que todo se siente como desnudez. Con la palabra quedás atrapada en un lugar conocido, cómodo, en donde no sucede nada malo pero tampoco nada bueno” (Estudiante de la comisión 7, 2019).

Una escena pedagógica en la que no se experimentan intensidades, en la que no pasa nada o en la que se invisibiliza lo que pasa, parasita la potencia de invención de docentes y estudiantes. Se necesita una pedagogía que enseñe a escuchar la voz del cuerpo, a registrar sus afectaciones y aprender a narrarlas. Habitar el cuerpo y advertir sus transformaciones.

La dimensión de los cuerpos, silencios y afectaciones en ocasiones es difícil poner en palabras, incluso, en las rondas de comentarios desde la coordinación da la impresión de que **con la palabra no alcanza** para poder describir el estado de afectaciones que produjo la experiencia. Sin embargo, acontece algo de la transformación subjetiva, que aún no puede significarse, lo que está claro es que hay transformaciones que empiezan por el cuerpo. El día de la jornada es frecuente escuchar entre lxs estudiantes, que no se van de la misma manera que vinieron.

El psicoanálisis nos ha enseñado que no es fácil contar lo vivido, sin embargo algo se cuenta mientras el juego, como en el caso de la escena ¿Donde está Santiago Maldonado? Tal vez se trate de poner a jugar los que nos está doliendo, también sabiendo que para soportar ciertas intensidades se necesitan más de un cuerpo.

De la Ilusión grupal a la construcción de lo común.

“Cada vez que se improvisa un común estarse inventa un deseo de vivir”. Percia, 2022.

En este apartado se aborda el modo en que lxs estudiantes conciben la noción Ilusión grupal. Se busca poner en visibilidad el sentido que tuvo el concepto desde su gestación, pero también la intención es mostrar a través del análisis de una escena y con aportes teóricos, otros sentidos relacionados con los procesos ilusorios en los grupos. Al mismo tiempo, se rescata la relevancia de estos procesos para el armado de la urdimbre grupal.

Desde los primeros prácticos se trabaja en la construcción de la trama grupal, espacio de confianza que funciona como amarre para las diversas singularidades. En Grupos, lo singular y sus transformaciones es pensado como un efecto del trabajo con otrxs, de lo común, de la instalación de una trama que aloja para realizar una tarea en común que enlaza- desenlaza. En el transcurrir de los prácticos, un tejido se va armando entre las distintas versiones sobre las temáticas o conceptos. En este sentido la trama incluye la diversidad y también la dimensión de la falta, lo que aún no puede ser pensado o significado. En ocasiones, desde la coordinación se interviene para bordear ese vacío de significación, no para cerrar sentidos con una explicación sino para relanzar preguntas que sigan haciendo aparecer distintas voces que, en el abordaje de la tarea, sostengan la trama grupal. La palabra se desmorona si no encuentra donde hospedarse, “no hay sujetos que miran sino miradas que sujetan” (Percia, 2014).

Después de las jornadas, la trama grupal se afianza, se consolida. En una oportunidad sucedió que una estudiante que tenía una participación muy activa durante los prácticos, faltó a la experiencia de las jornadas. A su regreso a los prácticos, decía que le costaba sentirse parte del grupo, que “*parecía otro grupo*” porque sus compañerxs se mostraban mas participativxs y comprometidxs en la escucha, más “*sueltxs*” en el espacio. Esta última referencia resulta

paradójica porque el estar “más sueltxs” en el espacio coincide con el momento de mayor enlace entre lxs miembrxs del grupo. El pasaje por la experiencia suele instalar un clima de familiaridad y seguridad tal que lxs estudiantes se animan a intervenir con la certeza que la palabra será escuchada por alguien, es decir, no será un salto al vacío.

Respecto de las Jornadas, en el plenario de cierre predomina un clima de alegría. Es el momento en el que lxs vocerxs de cada comisión toman el micrófono para contar lo que hicieron. Cada vocerx tiene los compañerxs de comisión que aplauden fuertemente su presentación, se escuchan, se conmueven y al finalizar agradecen haber podido transitar la experiencia. Fernández (2017: 96), en relación a la experiencia de las Jornadas desarrolladas en la UBA, describe que en este momento se instala un clima de algarabía, de júbilo y que cuando en los prácticos posteriores se interroga sobre esto, aparecen distintas respuestas. Algunas tienen que ver con la alegría que les genera estar durante horas trabajando con otrxs, incluso en algunas oportunidades con personas que no conocían con anterioridad. Suelen plantearlo como algo novedoso en la Universidad. También este clima aparece en relación al entusiasmo de aprender los conceptos en situación, siendo protagonistas de las escenas a indagar con posterioridad.

Ahora bien, el plenario de cierre, al tratarse de un momento donde cada grupo cuenta su vivencia, se visibiliza la **diversidad entre los grupos**. No es lo mismo la diversidad entre grupos que la diversidad en los grupos.

En el primer caso, en algunas ocasiones, lo diverso es percibido como exterior, ajeno y amenazante lo que conlleva a revivir procesos ilusorios en cada grupo tales como los que ha descripto Anzieu (1975).

La Ilusión en los grupos ha sido pensada desde diferentes autorxs. Entre las primeras teorizaciones psicoanalíticas sobre los grupos se postuló la Ilusión grupal como una formación específica de la grupalidad. Fue definido por Anzieu (1975:47) como:

un estado psíquico particular que se observa tanto en los grupos naturales como terapéuticos o formativos, y que es espontáneamente verbalizado por los miembros de la forma siguiente: estamos bien juntos, constituimos un buen grupo, nuestro jefe monitor es un buen jefe.

Anzieu pensaba al grupo como una envoltura que delimitaba un adentro discernible, seguro y confiable porque evoca el calor de la fusión intrauterina, con un afuera incierto y potencialmente peligroso. En este sentido conceptualizó la Ilusión grupal como una **defensa frente a lo desconocido**, que produce una igualdad en el ser con la consecuente homogeneidad en el pensamiento. Eran tiempos en los que las producciones grupales eran leídas desde una única disciplina (psicoanálisis) y su emergencia se debía a una regresión a un escenario familiarista. Tiempo en el que se estudiaban **los grupos**. En el pasaje del estudio de los grupos al abordaje de lo grupal⁷, se empezaron a pensar las problemáticas del campo en el entrecruzamiento de diversas disciplinas como el psicoanálisis, la filosofía, el arte. Si bien no es objeto de este trabajo desarrollar este pasaje, interesa rescatar que se desarrolló a partir de una lectura crítica acerca de como se venían estudiando los grupos y se enfatizó la importancia de lo social y político como un atravesamiento de relevancia en las producciones grupales.

7

En el año 1983 se publica *Lo Grupal*, iniciativa sostenida por miembros del Movimiento grupalista argentino, principalmente Juan Carlos De Brasi y Eduardo Pavlovsky. La mayoría de los miembros del Movimiento permanecieron exiliados durante la dictadura. La emergencia de *Lo grupal* está vinculada al retorno a la democracia, al compromiso social y político de quienes formaban parte del movimiento. Se comenzaba a gestar un pasaje del estudio de los grupos como objeto discreto al estudio de lo grupal y las condiciones socio- históricas de producción de subjetividad.

La noción Ilusión grupal, tal cómo ha sido concebida por Anzieu, ¿alcanza para pensar los momentos de júbilo, los climas festivos, el contento ante la sorpresa de coincidir entre algunos? Fernández (2013) ha puesto el acento en la escases de la teoría psicoanalítica para pensar el júbilo, ya que esta teoría se ha centrado en la serie carencia- castración- frustración.

Radmila Zygouris (1998), propone ubicar a la par de esta serie, la serie del júbilo. Explora ciertos momentos psíquicos en que domina el afecto de la alegría como resultado de una liberación:

- El momento del Fort Da. Freud observa en su nieto un juego a repetición, tirar el carretel y decir fort (se fue), luego re- encontrarse con el carretel y decir Da (aquí). A partir de esto intuye que el niño intenta elaborar activamente la angustia que le genera la ausencia de la madre. De tal modo que reencontrarse con el carretel es reencontrarse con la madre. Pero en el juego el niño no se angustia sino que se alegra. La autora concibe este acto de parte del niño como un acto de libertad.
- El momento del Estadio del espejo observado por Lacan. Cuando el niño se mira al espejo y ríe al capturar una imagen unificada de sí mismo. La autora se pregunta “¿por qué el niño experimenta júbilo, sino por su liberación, por su desapego del otro, por la autonomía de su forma y por la novedad de su experiencia?” (Zygouris, 1998)
- El momento de creación del objeto transicional desarrollado por Winnicott. Lxs niñxs se apropian espontáneamente de un objeto que funciona como zona intermedia entre la realidad interna y la realidad externa.

Escribe: “La liberación provoca una rasgadura en el tiempo social común que por añadidura la alegría hace olvidar.” (Zygouris, 1998). La serie del júbilo se apuntala en aptitudes

de lxs niñxs, en el uso de su propia autonomía para resolver situaciones difíciles como la separación de referentes amorosos.

Tomando estas referencias de la teoría psicoanalítica y otras como los aportes de Castoriadis⁸, se puede pensar que producciones como el desarrollo de utopías y proyectos, invención de significaciones grupales, creación de soluciones a diversos problemas que pueden estar afectando a un grupo, en el momento en que ocurren generan un clima jubiloso que, sin desechar los aportes de Anzieu, significan *algo más* que una reacción defensiva frente a una amenaza exterior al grupo. Entre- muchxs o entre algunxs se pueden inventar nuevas preguntas que permitan deconstruir naturalizaciones de sentido que lastiman la vida, preguntas tal como se plantean en la situación que se describe a continuación.

Entre la Ilusión grupal y la invención de sentidos...

Como se dijo, en el momento del cierre predomina la diversidad entre los grupos. Al respecto un grupo hace la siguiente descripción en un trabajo final:

“Nosotros, en un inicio, habíamos pensado en contar lo que ocurrió en el taller. Dos alumnos iban a pasar al frente, con el resto de los compañeros de respaldo, y serían los encargados de relatar los momentos compartidos. A medida que fuimos viendo las producciones de los demás grupos, entre murmullos, decidimos representar una escena que había sido característica de nuestro taller. Después pensamos que esos otros grupos no podían ser mejores que nosotros....para no ser menos que los demás decidimos representar la escena ¿Qué es un loco?” (Trabajo final. Grupo de la comisión 2. Año 2019)

⁸ Las referidas a la capacidad de invención de la psique, la que le permite a lxs sujetos producir representaciones, crear e inventar lo que no forma parte de lo histórico- social.

Al escuchar y ver las producciones que habían realizado los otros grupos, lxs miembros de este grupo comienzan a mirarse y rápidamente cambian el contenido de lo que iban a presentar. Deciden actuar una escena que se había desplegado en el taller, la primera que da lugar a su multiplicación dramática. La decisión se forja a partir de observar y escuchar las demás producciones (a las que consideraron “*mejores y más creativas*” que lo que ellxs tenían pensado hacer), “*para no ser menos*” se precipitan a mostrar *la mejor versión del grupo*.

La escena tiene dos momentos y transcurre durante un congreso. En un primer momento, un grupo de estudiantes están por almorzar al aire libre, comienzan a percibir que alguien a quien tienen muy cerca comienza a hacer “*cosas extrañas*”, como gritar y cantar en soledad. Se miran (como diciendo “*está loco*”) y se alejan de esta persona. En un segundo momento, el mismo grupo de estudiantes, al terminar de almorzar entra a un taller de psicodrama, comienzan a realizar el caldeamiento en el cual hacen gestos y tienen comportamientos poco habituales para el espacio académico. La escena termina cuando las estudiantes se miran denotando sorpresa. El nombre que le asignan a la escena es ¿Qué es un locx?

En la ronda final de comentarios de ese taller, se trabaja sobre una línea de sentido: el atravesamiento de la sociedad disciplinaria para determinar que las mismas acciones son “normales” en un contexto y “anormales” en otros.

Si se intenta conceptualizar por qué este grupo decide cambiar su presentación para mostrar esta escena, se podrían puntuar distintos aspectos en torno a la Ilusión grupal:

- La ilusión como defensa frente a un peligro exterior (la performance de los otros grupos es leída como amenazante), inscribiendo un adentro y un afuera del grupo (“*Los demás grupos y nosotros*”).

- La ilusión como instalación de un común pensar. Seguir trabajando en la escena que se visibilizó permite rescatar su potencia para problematizar distintas ideas como situarse en el rol profesional interrogando modos instituidos de apartamientos y expulsión de las rarezas. Tal vez sólo jugando a “ser loco” se pueda gestar una común sorpresa al saberse recluso no en los manicomios pero sí en los hábitos, las costumbres, los enunciados científicos que imponen un orden de clasificaciones. Si alguien se sabe recluso tal vez pueda liberarse, interrogarse.

En este sentido, lo producido rebasó la idea de un despliegue narcisista en un escenario de competencia. No es menor que, en un contexto social, mediático y con fuerte apoyo de las corporaciones médicas donde se está debatiendo la vigencia de la Ley de salud mental en relación a los riesgos de que personas con padecimiento psíquico circulen por el espacio de la vida en común, por sostener un comportamiento no regulado por la normalidad, un grupo de estudiantes puedan jugar a ser apartadxs, respirar la hostilidad, indiferencia o rechazo del mundo. Luego, sostener las preguntas ¿cómo pensar actos clínicos que alojen lo diverso? ¿cómo vivir en estado de disponibilidad? ¿cómo no caer en los lugares comunes, en las acciones automáticas? ¿cómo darle una oportunidad a la palabra? ¿cómo nombrar sin clasificar?, en lugar de decir “loco” “paranoico” o todas las derivas diagnósticas ¿qué palabras inventar para los gestos que no ensamblan? Pensando las prácticas profesionales, no es sencillo hacer lugar a lo que la época rechaza, la clínica que practicamos tiene que apuntar a construir espacios en común donde vivir sin expulsiones. Cuando preguntas de este tipo pueden ser trabajadas en los grupos, a partir de una escena como la mencionada, creando y recreando interrogantes y posibilidades de intervención, surgen afectaciones como la alegría de haber podido visibilizar algo que no se había pensado antes y a partir de ahí gestar herramientas para propiciar el cuidado, espacios de refugio frente a la hostilidad de la época.

El acto pedagógico supone visibilizar la capacidad de lxs estudiantes para transformar significaciones propias del contexto socio- histórico y también enunciados teóricos que circulan en un campo disciplinar como verdades que inmovilizan la posibilidad de crear nuevas significaciones que respondan a las problemáticas actuales que demandan intervención. Tal era el sentido del proyecto para la autonomía planteado por Castoriadis quien enfatizó que lxs miembros de una sociedad pueden participar de la creación de las instituciones a interiorizar y de la definición de los problemas a resolver en una época específica. (Negroni, 2011:14)

Formar para la autonomía implica gestar dispositivos pedagógicos que promuevan actos elucidatorios respecto de significaciones sociales e institucionales que operan como naturalizaciones de sentidos. Lo que se plantea en el presente trabajo es que este proceso no se da de manera individual sino siendo parte de una trama, zona de confianza que se gesta entre miradas y cuerpos para entregarse a la tarea, para saberse convocadxs por la misma.

Al respecto escribe una estudiante:

“Vine molesta por que se trataba de una actividad obligatoria un sábado a la mañana... En el cierre me di cuenta que había venido llena de preocupaciones y prejuicios que eliminé rápidamente al dejarme llevar por la experiencia. Surgieron cosas hermosas, no voy a olvidar el grupo de grupos” (Estudiante de la comisión 7. Registro de afectaciones. Año 2019)

Estos son los pasajes que interesa motorizar en los dispositivos pedagógicos, del deber asistir al desear estar, ilusión mediante...

Consideraciones finales

De lo estudiado se pueden señalar distintos aspectos al modo de síntesis. Más que tratarse de un cierre, el carácter exploratorio de la investigación apunta a generar nuevos interrogantes en relación a la temática tratada. Además, la metodología de trabajo implementada supone elucidar las situaciones, significaciones y modos de producción de subjetividad recursivamente, buscando rescatar la diversidad de lecturas en los problemas a indagar. En este sentido la investigación invita a pensar otras lecturas posibles respecto al material presentado.

En la revisión de las narrativas estudiantiles que constituyen el tercer parcial, se observan recurrencias en algunos de los conceptos a evaluar: las dimensiones de las lógicas colectivas: Dimensión de representación, de multiplicidad y de los cuerpos, silencios y afectaciones. También, los aportes del psicoanálisis grupal, específicamente Ilusión grupal. Estos conceptos son trabajados tomando como marco general las nociones Dispositivo social y grupal. Se trata de nociones que forman parte del módulo tres, queda pendiente pensar porqué no se toman con la misma fuerza los contenidos temáticos del módulo cuatro, siendo que la consigna para el armado del parcial lo incluye.

En la investigación se han podido identificar, a partir de la operación de distinguir y puntuar insistencias, como cristalizaciones de sentido producen eficacia simbólica en las prácticas de la subjetividad estudiantil. Significaciones en torno a imaginarios de género, a problemáticas resonantes en el contexto social actual, como *bullying*, discriminación, diversas formas de exclusión que se instituyen como objetos de sentencias diagnósticas cuando aparecen presentaciones sintomáticas que muestran un desajuste respecto a lo esperado.

Por otro lado, se ha visibilizado el efecto de transformación subjetiva que produce en lxs estudiantes el pasaje por el dispositivo de la Jornada: transformación que empieza por el hacer.

La producción de subjetividad en este dispositivo podría pensarse en la serie prácticas- significación- deconstrucción. Como cuando lxs estudiantes hacen lugar a la pregunta en juego, en acto, en la escena ¿qué es un loco? La significación la asocian al atravesamiento de la sociedad disciplinaria. La deconstrucción es el camino posterior, a partir de una postura crítica se pueden armar nuevas preguntas, soluciones inéditas, otras herramientas, etc.

En esta línea, en la dimensión de los cuerpos, silencios y afectaciones, se ha observado el modo en el que el contexto inmediato hace texto en el grupo. El contexto afecta, aún sin saberlo, como cuando una estudiante dice “no pensé que Maldonado era importante para mí”. En este punto se diferencia la producción de subjetividad de la producción de sentido. Para pensar ciertas transformaciones hay que apelar al registro sensible, no sólo las palabras producen variaciones en las posiciones subjetivas. Sensibilidades remite a cuerpos en estado de afectación, más que a los sentimientos. Saber de las afectaciones y luego producir pensamiento entre- algunxs, para saber qué hacer con eso, tal es la estrategia de enseñanza y aprendizaje a practicar. Aprender excede el campo de las ideas.

En las narrativas estudiantiles y los registros de afectaciones, lxs estudiantes ponen en valor la instancia del encuentro para jugar, pensar y aprender. Incluso, durante la pandemia, no se realizó la experiencia y algo que insistía en los encuentros virtuales con lxs estudiantes era que compañerxs que cursaron en tiempos de presencialidad les decían que Grupos era una materia para hacer presencial, sobre todo por la Jornada. Si bien constituye un desafío pensar cómo armar un dispositivo de este tipo de manera virtual, tal vez se pueda leer allí una demanda en relación a la necesidad de encontrarse.

¿Cómo propiciar cercanías?, es una pregunta que insiste año a año cuando se piensa el diseño de los prácticos. Porque la predominancia del funcionamiento individualista es

característico de la época, antes de la pandemia. Percia (2020), en el momento del primer confinamiento por la pandemia, escribe “el aislamiento que más daña se llama individualismo”.

La experiencia de estar en grupo ofrece la posibilidad de construir lazos, anclar en sentidos compartidos, pertenecer, des- habituar estados de individualismo y desamparo. La expresión *estar en común* no implica masificaciones sino momentos de resonancia, estados de cercanía, escucha y disponibilidad. Al mismo tiempo, transitar el aprendizaje desde la experiencia de estar en grupo, permite formar una subjetividad pedagógica con la potencia para inventar modos de encuentro en situaciones vinculares.

La apuesta es que la cursada sea una oportunidad de interrogar los “sentidos comunes” disciplinarios y los que sostienen la existencia, las normalidades, implicarse en la escucha y habilitarse a pensar nuevos saberes, armar con otrxs, criterios para abordar lo grupal. Importa el aprendizaje de los contenidos *a través de* inventar con otrxs, modos de estar en la vida, en la clase, que vayan a contrapelo de los modos instituidos.

Como se desprende de la investigación, se privilegian prácticas pedagógicas tendientes a propiciar un estado de recepción en cada quien, respecto de los otrxs. Teniendo en cuenta también que las significaciones de época, los saberes disciplinarios y las prácticas profesionales son cuestiones para revisar y elucidar para saber lo que se piensa y propiciar otros saberes a partir de hacer lugar a los gestos inéditos en los modos de mirar y abordar los contenidos.

Castoridis (1996) alertó sobre *el avance de la insignificancia*, la dificultad para crear proyectos con sentido colectivo frente a la pérdida de sentido de los proyectos sociales sólidos propios de la Modernidad. El funcionamiento económico característico del neoliberalismo, instaló significaciones que orientan las prácticas de los miembros de la sociedad. Valores como

excelencia, competencia, calidad, adaptabilidad a cualquier circunstancia adversa, estructuran de modo homogéneo el hacer social.

Circulan el ideal de productividad, rendimiento, individualismo, subjetividades “empresarias de sí mismas”, ideales que producen distintas formas de exclusión y padecimiento. En este sentido se piensa que las normalidades enferman.

En “La sociedad del cansancio” Byung-Chul Han (2012:29) plantea una consigna que da homogeneidad a este tiempo histórico: el imperativo de rendimiento. Hoy se sufre por la libre obligación de cumplir con estándares de rendimiento que se renuevan una vez alcanzados, creando una paradoja porque por un lado se ponderan subjetividades hiper-activas, que no paran (como dice la publicidad de un medicamento, “que el dolor pare, vos no”) y por el otro la sociedad produce depresivxs y fracasadxs.

La formación de psicologxs tiene que ser una herramienta para cuestionar y transformar estas significaciones, capturar o crear focos de resistencia que pulsán, aún, bajo el manto de las hablas del capital.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? En: *Rev. Sociológica*, año 26, n° 73.
 Disponible en: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>
- ALQUÉZAR, M., BUZEKI, M. (2014) Saber y saber hacer. Evaluación de la transferencia de conocimiento didáctico a la práctica docente.
- ANZIEU, D. (1975) El grupo y el inconsciente. Biblioteca nueva. España
- BARTHES, R. LITERATURA Y PODER (1977): Las estrategias de la lengua, Roland Barthes y una lección inaugural. Fragmento de La lección inaugural de la cátedra de semiología lingüística del College de France.
- BENEVIDES, R. (2002). Grupo y producción. En : Paisajes del Dolor, Senderos de Esperanza. Salud Mental y Derechos Humanos en el Cono Sur. Editorial Polemos. Buenos Aires.
- BORAKIEVICH Y OTROS. LA INDAGACIÓN DE LAS IMPLICACIONES Y EL PENSAR-EN-SITUACIÓN: UNA CONTRIBUCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE PROBLEMATIZACIÓN RECURSIVA. En Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura, Número 8, Octubre 2014, Esc. Psicología UARCIS, Santiago de Chile, ISSN 0719-1553 pp.21-28. 2014
- BOZZOLO, R. (2013). Nuevas armas para pensar los procesos de subjetivación. En: *Rev. Psicoanálisis de las configuraciones vinculares*, vol. XXXVI: *Subjetividades 2013*. Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- BYUNG-CHUL HAN (2012). *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder. Argentina
- CALMENS, D. (2009) Infancias del cuerpo: Ediciones Puerto Creativo 2009 BS AS, PP104-106
- CARDACI, G. (2017) La máquina de lo grupal: Una estética de la multiplicidad. En: *Anuario de investigaciones*. Vol. XXIV. Facultad de Psicología-UBA.

- CASTORIADIS, C (1999) *La institución imaginaria de la sociedad*. TusQuest editores.
- CASTORIADIS, C (1996) *El avance de la insignificancia*. Eudeba. Buenos Aires
- DELEUZE, G y PARNET, C. (1980) *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
- DELEUZE, G (1988). *El ABC de Deleuze*. Diálogo con Claire Parnet. Devenir imperceptible, colectivo editor. Buenos Aires, 2010
- DELEUZE, G (1990) *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- FERNÁNDEZ, A.M. (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- FERNÁNDEZ, A.M. (1989) *El campo grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, A.M., LÓPEZ, M., BORAKIEVICH, S. y OJÁM, E. (2011) *De los imaginarios y prácticas sociales a las lógicas colectivas. 15 años de investigaciones de la Cátedra 1 de Teoría y Técnica de Grupos*. Facultad de Psicología, UBA.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2013) *Jóvenes de vidas grises*, Buenos Aires: Biblos
- FREIRE, P. (1968) *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Verlag Herder.
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta
- FOUCAULT, M (1976) *Historia de la sexualidad*. Éditions Gallimard
- FOUCAULT, M (1981) *Un diálogo sobre el poder*. Alianza Editorial, Madrid
- GARCÍA FANLO (2011) *¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben*. A parte Rei 74. Marzo 2011
- GUYOT, V. (2003) *La enseñanza de las ciencias*. En: *Rev.Alternativas. Año IV. N°17*.IAE-UNSL.
- LARROSA, J. (1992) *Escuela, poder y subjetividad*. Madrid: La Piqueta.
- MARÍ, E. (1988) *El poder y el imaginario social*. En: *Revista La ciudad futura. N°11*.

MARTÍNEZ POSADA, J.E. (2015) La interacción entre biopolítica, educación y subjetividad: La Universidad como Productora de productores desde una lectura foucaultiana,.

En: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, n° 2.

MORIN, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

NEGRONI, P. (2011). Castoriadis y el proyecto de autonomía. *Revista Catedra paralela*

PAVLOVSKY, E. (1991) Apuntes sobre el cuerpo del actor. En: *Lo Grupal* 9. Buenos Aires: Búsqueda.

PAVLOVSKY, E. y KESSELMAN, H. (2000) *La multiplicación dramática*. Edición corregida y aumentada. Buenos Aires: Galerna (Publicación original de 1989).

PAVLOVSKY, E. y KESSELMAN, H. (1998). *La multiplicación dramática: un quehacer entre el arte y la psicoterapia*. Topía Revista. Año 7. Número 21.

PERCIA, M (2014). *sujeto fabulado I. notas*. Ediciones La cebra

PERCIA, M (2014). *estancias en común*. Ediciones La cebra

PERCIA, M. (2020). No me olvides. Esquirlas del miedo. Revista digital Adynata

PERCIA, M (2021). Entrar en una conversación. Insolencias clínicas. En <https://archivofiloctetes.com.ar/ensayos/entrar-en-conversacion-insolencias-clinicas/>

PERCIA, M. (2022, 22 de febrero). *Se entra en las aulas con ilusión de eternidad, se sale de ella con la excitación de haber plantado memorias, se las evoca como espacios de indiferencias y olvidos. Qué hermosa desmesura la eternidad, qué dicha obsequiar y conversar bibliotecas, qué necesarias indiferencias y olvidos para sanar la enfermedad de la trascendencia*. [Tweet]. Twitter.

https://twitter.com/marcelo_percia/status/1496190322174484487

PLANELLA RIBERA, J (2015). *Pedagogías de lo sensible. Cuerpo, cultura y educación*.
Editorial KINESIS

PLANELLA RIBERA, J. (2017) *Pedagogía de lo sensible. Subjetividades encarnadas en la escuela*. Disponible en: www.academia.edu.

RESTREPO GARCÍA, R., FRANCO MUÑOZ, N.E. y QUIROZ POSADA, R.E. (2011) *Educación Superior e Imaginarios de Género*. En: *Uni-Pluri/Versidad, Vol.11 N°1*.

SAMARA, S (2016). *Sujeto y subjetividad, discusiones en la publicación lo grupal*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

SCHARAGRODSKY, P. *El cuerpo en la escuela*. En https://www.academia.edu/11045021/PEDAG05_El_cuerpo_en_la_escuela?email_work_card=vi-ew-paper

SUAREZ, D.H. (2007) *Docentes, narrativa e investigación educativa*. Disponible en: www.academia.edu.

ZEMELMANN, H. (2011) *Pensar teórico pensar epistémico*. Disponible en: repository.unad.edu.co.

ZYGOURIS, R (1998). *El niño del júbilo*. En <https://www.radmila-zygouris.com/el-nino-del-jubilo/>