



La institución: la ruptura del estereotipo en un contexto institucional público

Loredana Boscolo



Centro de estudios e investigaciones José Bleger, Rimini

Escuela de Prevención, Psicoanálisis operativo, concepción operativa de grupo

Viernes 16 de Mayo de 2008

Intentaré enfrentar la temática de la Institución desde la vertiente grupal, considerando a la institución como una constante que garantiza un continuum y produce tanto nuestra subjetividad como ese trasfondo más indiferenciado que organiza nuestra personalidad.

La institución desarrolla una función doble: por una parte representa un control social, define el marco normativo y la organización, por otro lado desarrolla una función de contención, a la manera de un continente en el que son depositadas las partes inmaduras, regresivas e indiferenciadas de la personalidad.

Esta doble función permite que la institución otorgue continuidad y proteja al individuo de fracturas y, al mismo tiempo, represente un instrumento de organización de la personalidad.

En el pensamiento común la institución es representada como una organización estática, un conjunto de reglas y normas inmutables y con objetivos predeterminados en los que los roles y las jerarquías son fijos y estereotipados. En este tipo de idea de la institución, como dice Bleger: “prevalece la burocracia, la automatización, la estereotipia en los procesos de aprendizaje y/o terapéuticos...hasta el punto de atacarlos y negar la finalidad para la cual ha sido fundada”(1). Es decir, prevalecen en ella los aspectos alienantes y lo instituido domina a lo instituyente.

Por otra parte, nosotros concordamos con Castoriadis, quien define a la institución como un proceso dialéctico “Una tensión continua entre instituido e instituyente”.

Nos damos cuenta que la institución no sólo desarrolla una función doble sino que también está presente en un doble nivel. La parte de las normas, las reglas, los procedimientos y el organigrama representa el espacio manifiesto, en cambio las modalidades de agrupación de los sujetos que transitan en la institución, la construcción de los vínculos y cómo estos son atacados, el tipo de satisfacción que ahí encuentran los deseos y cómo llegan a tolerarse las

frustraciones; la manera en que los sujetos son atravesados por la misma institución al punto de ser determinados por ella, representa los aspectos latentes o instituyentes.

Las instituciones no son inmutables. En ellas se promueven nuevas leyes que cambian las tareas institucionales, que modifican la tarea de un grupo o de alguna prestación. Cada grupo no es estático, en cada uno de ellos, ya sea grupo de profesionales o de equipos, entran y salen antiguos y nuevos operadores, cambia la directiva. Estas situaciones a su vez producen cambios, modifican vínculos, definen diferentes ideologías y formas de poder y, sin embargo siempre existe una resistencia a percibir el cambio, para tener una visión y comprensión de tipo flexible y procesal.

Cada institución crea un lugar, un espacio imaginario que va más allá de los mismos individuos y sus efectos se pueden ver a nivel de las representaciones sociales, del sistema de creencias y a nivel comunitario.

Pichon-Rivière y Bauleo, en “Psicoterapia múltiple e institución” (Argentina, 1964), trabajan con el concepto de institución considerándola como un instrumento de trabajo y analizando cómo en la relación intergrupal se pone en juego el vínculo entre grupo interno y grupo externo en el aquí y ahora del grupo. Desarrollan una línea de pensamiento en el que la institución no es un elemento externo y extraño, sino que es pensada y concebida como un aspecto interno de los sujetos mismos.

Es así como la institución no resulta ser un ente o una organización autoerigida, desvinculada de los sujetos que la constituyen y a los cuales se dirige, sino que se va plasmando a partir de las relaciones de reciprocidad entre institución-usuario, institución-operadores y operadores-usuario.

De hecho, la idea de institución que tienen los profesionales influye en la demanda que hacen los usuarios y a su vez produce efectos sobre el imaginario social de la comunidad (2).

Podemos pensar en cómo la oferta puede modificar la demanda explícita de los usuarios a partir de las condiciones de posibilidad que tienen los operadores para: – crear un esquema referencial común; – poner en juego emociones y profesionalismo; – hacer circular la información y su distribución al interior del equipo.

Además, para comprender cómo actúa el vínculo sería importante analizar cómo juegan las fantasías de enfermedad y de curación de parte de los usuarios, también sería útil analizar las fantasías que tienen los operadores sobre los usuarios y sobre la institución:

-qué tipo de usuarios produce cierto tipo de institución;

-qué tipo de oferta hace la institución y cómo ella modifica la demanda.

Cuando Bleger habla de instituciones subraya sobre todo el grado de dinámica que debe estar presente. Afirma que el mejor grado de dinámica de una institución no está dado por la

ausencia de conflictos sino por la posibilidad de que sean explicitados, administrados y resueltos; es decir depende de la capacidad de las personas para poder asumir los conflictos en el curso de sus tareas y funciones. Es patente que una de las defensas institucionales por excelencia ante el conflicto es el estereotipo, por lo tanto una de las mayores funciones es siempre la de romper el estereotipo y explicitar el conflicto.

Les traeré como ejemplo de ruptura del estereotipo y explicitación del conflicto, una experiencia realizada hace algunos años con un grupo de educadores de las escuelas secundarias superiores.

La ruptura del estereotipo en un contexto institucional público

La ocasión de esta experiencia se presentó a partir de una demanda de actualización sobre la condición adolescente para la educación en salud en la escuela, realizada por una educadora de las escuelas secundarias estatales.

Durante un encuentro preliminar con unos veinte profesores interesados, se hizo un primer análisis de la Demanda. En este primer encuentro se evidenció la exigencia de una experiencia centrada en ellos mismos, que pueda abrir una relación de mayor confianza en los alumnos incluso en presencia de argumentos de alta valencia afectiva, como los ligados a la esfera sexual.

El conflicto central se expresó sobre todo referido a cuando, ejerciendo el rol de educadores y formadores, los profesores se ven en posición de tener que sostener su implicación personal y la de sus alumnos, circunstancia inevitable frente a contenidos que unen directamente el aprendizaje con la experiencia corporal, emocional e interpersonal.

Ya en el encuentro preliminar para acoger la demanda, se evidenció una brecha entre este pedido manifiesto y la modalidad transferencial actuada respecto a los operadores, de quienes los profesores esperaban recibir enseguida informaciones, reproduciendo así el modelo institucional de aprendizaje (en este caso, el modelo escolar).

Es posible que el pedido de los educadores correspondiese a una idea mecánica de aprendizaje, modelo en el que hay alguien que tiene y que da a otro que recibe pasivamente. Este modelo se basa en informaciones de tipo técnico-conceptual proporcionadas por expertos, como por otra parte estaban acostumbrados los educadores a recibir de los operadores del AULSS.

Dicha modalidad, de hecho, es ampliamente compartida y consolidada en la práctica cotidiana de los Servicios Territoriales socio-sanitarios y corresponde por lo tanto, a una idea de aprendizaje interiorizada en la cual se basa nuestra propia identidad-pertenencia.

La fantasía inicial de los profesores era que la “actualización” se iniciase enseguida, ya desde el encuentro preliminar. Al elaborar esta fantasía inicial tuvimos que tener en cuenta la

necesidad de pensar cómo estructurar una estrategia de intervención que favoreciese principalmente la ruptura del estereotipo del modelo de aprendizaje de tipo escolar.

Por otra parte, tuvimos necesidad de poder pensar en un modelo de intervención distinto que, no negando el conflicto, consintiera a un espacio diferente a la modalidad burocrático-institucional de la prescripción-prestación.

Encontramos muy interesante el hecho de poder pensar en una modalidad de aprendizaje que no fuese mecánica, sino que, al pasar por la experiencia, produjese una elaboración nueva y distinta del conocimiento, trabajando justamente con una institución encargada del aprendizaje, de la educación y de la formación.

A partir de nuestra implicación institucional, es decir en calidad de dependientes de una institución pública encargada de la cura y de la promoción de la salud, evaluamos que la complejidad del pedido debíamos analizarla junto a otros profesionales pertenecientes a diversos servicios territoriales de la Hacienda ASL, en particular del área materno-infantil.

Analizando los recursos profesionales-institucionales a nuestra disposición se llegó necesariamente a la constitución de un “equipo” ampliado, que ya no coincidía con el servicio de pertenencia interpelado inicialmente (Consultorio familiar). Este equipo ampliado estaba constituido por psicólogos, ginecólogos y un neuropsiquiatra, y se configuraba como un equipo transversal y funcional.

Transversal por cuanto comprendía operadores de dos Consultorios Familiares y del Servicio de Neuropsiquiatría Infantil. Funcional por el hecho de que se constituía en base a la tarea de emprender una “actualización”.

Este equipo transversal-funcional promovió “otro espacio”, constituyéndose así un “lugar otro” de sus propias pertenencias institucionales. Un lugar des-centrado que funciona como “intersticio” para poder dar un sentido, un significado a lo que el grupo de educadores pedía y también para dar significación a los aspectos latentes del conflicto presente en ellos mismos.

Teníamos que encontrar además una modalidad distinta para operar y comprender el aprendizaje-formación.

Este nuevo equipo se constituía para poder pasar del pedido inicialmente formulado al análisis de la Demanda, este pasaje fue realizado mediante un dispositivo grupal. La elaboración grupal era indispensable para poder contener y elaborar las fantasías de disgregación producto de la ruptura del estereotipo basado en el modelo de aprendizaje de tipo escolar.

Para nosotros, operadores de los servicios del AULSS también significaba sustraerse de la lógica de las “competencias institucionales” que consolidan divisiones entre los servicios independientemente de la tarea y de las funciones.

Si bien por una parte esta nueva modalidad operativa nos entusiasmaba y nos ponía a trabajar intensamente, por otra-justamente sobre estos elementos de novedad, nos vimos con muchas tensiones y resistencias para manejar numerosas dificultades surgidas en relación ya sea al equipo transversal recién constituido, como a los equipos de pertenencia institucional.

De hecho, la posibilidad abierta por esta intervención de salir del “límite” fijado institucionalmente, nos obligó a repensar en los lugares, en los espacios y en las tareas también al interior de las propias pertenencias, que jugaban de forma resistencial como instituciones inconscientes. Teníamos que volver a vérnosla con nuestros esquemas de referencia y las potencialidades de cada uno de nosotros.

Todo esto provocó un impacto muy fuerte: se abrió un conflicto con los servicios de pertenencia, que en algunos momentos cambió nuestra misma idea de equipo. Nos vimos enfrentados a la necesidad de revisar nuestras identidades profesionales y también nuestras pertenencias, con un nivel de sufrimiento relacionado con el miedo a la pérdida de nuestro rol institucional y al ataque de otros operadores. Nos tuvimos que medir con sentimientos de exclusión, con momentos de agresividad y rivalidad, con conflictos abiertos y con la conciencia de la puesta en marcha de un proceso.

En estos momentos aquí descritos fue de importancia fundamental la supervisión externa.

A través de ella analizamos nuestros aspectos contra-transferenciales que, inconscientemente actuaban como resistencia al cambio. Pudimos unir lo que Loureau llama “lo fuera-de-texto”, es decir, todos esos aspectos latentes, silenciados, sobre las complicidades entre colegas, funcionales a una adaptación parasitaria al interior de la institución, más que a una actitud activa hacia el cambio.

Mediante la ruptura de algunas complicidades basadas más en una lógica familiar, pudimos articular nuestra motivación en percibir la dificultad y la carencia de integración al interior de nuestro equipo.

El conocimiento de estos límites fue el impulso para crear una modalidad distinta para operar y elaborar otro espacio de pensamiento, que contemple la idea de conflicto, a partir de nuestro esquema de referencia operativo (E.C.R.O). Vale decir, de qué manera juntar las ideas, los fragmentos afectivos, los tonos del humor, las experiencias, los distintos esquemas de referencia que nos señalan mayormente los aspectos de la diversidad y de la rivalidad, y cómo estos aspectos pueden enriquecer, articular y desarrollar, más que obstaculizar nuestra tarea común.

Quedaba aún el problema de pensar cómo introducir un dispositivo para elaborar las vivencias ligadas al pedido inicial que nos habían expresado los educadores, y descubrir la motivación de base.

Elegimos el dispositivo grupal, para encaminar el proceso de elaboración de la triangulación aprendizaje-afectividad-cambio latente en la sexualidad, porque el grupo en su vínculo con la tarea es el lugar donde es posible observar el interjuego entre necesidad y satisfacción o frustración de la necesidad en la relación interpersonal. El encuadre propuesto comprendía ocho encuentros con frecuencia mensual: una primera hora de información y dos horas de grupo, coordinado por un coordinador y un observador, con lectura de emergentes basada en la concepción operativa de grupo.

La tarea definida era la de trabajar sobre la información y sobre los aspectos emocionales que ella suscitara. El número de participantes fue fijado desde el inicio.

En el recorrido grupal se pudo comprender y evidenciar la capacidad y el espesor del pedido formulado inicialmente; instalado el dispositivo, ya desde la primera sesión de grupo, mediante una modalidad ávida por acercarse a la experiencia (casi confirmando el pedido expresado en el encuentro preliminar), se produjo un elevado grado de ansiedad.

En los primeros momentos, la experiencia grupal fue connotada por la perentoriedad del pedido, por la imposibilidad de soportar la tensión afectivo-emotiva del trayecto de elaboración y por el intento constante de negar omnipotentemente el pedido mismo (3).

De hecho, el primer emergente del proceso grupal es expresado por un miembro del grupo (sacerdote), quien compara esta nueva modalidad de aprendizaje-formación con una iniciación: "Me parece estar en un rito más tribal de iniciación". Después de lo cual el sacerdote sale del grupo, incapaz de soportar la ansiedad ante lo no-conocido, producida por el proceso de aprendizaje-cambio.

Las resistencias al cambio en el proceso grupal emergieron a través de movimientos defensivos caracterizados por ataques macizos expresados esencialmente desde una modalidad corporal (fuga, vómito, etc). La adhesión a los elementos constitutivos del dispositivo grupal (encuadre, tarea) permitió que el grupo depositase ahí los aspectos más indiscriminados y arcaicos, pudiendo elaborar así los significados y mecanismos defensivos de modo tal que se acrecentó la capacidad para soportar tensiones relacionadas con la ruptura del estereotipo.

Notas y bibliografía

- 1.- Bleger, J. *Psicohigiene y psicología institucional* – Librería Editora Lauretana, Loreto
- 2.- Castoriadis define el *Imaginario Social* como la capacidad original para producir y poner en marcha símbolos que, en el orden social, están ligados a la historia y a su evolución. En este sentido el imaginario es la atribución de significados nuevos a símbolos ya existentes. El *imaginario social*, con la necesidad de la organización y de la función, está en el origen de la institución y en la base de la alienación.
- 3.- Pichon-Rivière, E. – *Teoría del vínculo*– Edición Paidós, Bs. Aires

