

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

La ética de la intervención institucional.

Lerner, Marina.

Cita:

Lerner, Marina (2021). *La ética de la intervención institucional. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/976>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/3qa>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA ÉTICA DE LA INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL

Lerner, Marina

Asociación de Psicólogos de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Este texto se centra en una lectura ética y no moral del conflicto irreductible entre sujeto y cultura. Freud enseñó que el conflicto entre ambos no se resuelve porque la pulsión no se educa, ni se cancela y orientó a la comunidad analítica a no sofocarlo sino a dejar que se juegue. En “El malestar en la cultura” precisó que no se puede reprochar a la cultura sus exigencias de renuncia a la satisfacción directa ya que que la insatisfacción de las pulsiones sometidas no se sentirá tan dolorosa como la de las no inhibidas. Frente a la propuesta freudiana de no sofocar el conflicto, desarrollo la lógica de las intervenciones institucionales que favorece la prevención y abordaje de la violencia en las escuelas, desde una perspectiva psicoanalítica y enmarcada en la Ley Nacional de Educación N° 26206 y la Ley Nacional para la promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas N° 26892.

Palabras clave

Responsabilidad - Ética - Violencia - Intervención

ABSTRACT

THE ETHICAL OF INSTITUTIONAL INTERVENTION

This text focuses on an ethical and non-moral reading of the irreducible conflict between subject and culture. Freud taught that the conflict between the two is not resolved because the drive is neither educated nor cancelled, and he oriented the analytic community not to suffocate it but to let it play itself out. In “Civilization and Its Discontents” he pointed out that culture cannot be reproached for its demands to renounce direct satisfaction, since the dissatisfaction of subdued drives will not feel as painful as that of uninhibited drives. Faced with the Freudian proposal of not suffocating conflict, I develop the logic of institutional interventions that favors the prevention and approach to violence in schools, from a psychoanalytical perspective and framed in the National Law of Education N° 26206 and the National Law for the promotion of and approach to social conflict in educational institutions N° 26892.

Keywords

Ethics - Intervention - Violence - Responsibility

Las intervenciones institucionales, en el ámbito educativo, implican una concepción de sujeto y de autoridad pedagógica. De esto depende en gran parte el modo en que son definidas las intervenciones profesionales. En este texto me centro en una lectura ética y no moral del conflicto irreductible entre sujeto y cultura.

La cultura le exige al sujeto ciertas renunciaciones para poder ser incluido en ella. Que haya exigencias no es algo reprochable, porque la manera de estar el sujeto en la cultura no puede ser de cualquier modo, ya que esta necesita de la construcción de lo común para que cada sujeto transite su proceso de inclusión. Pero la tensión entre ambos - sujeto y cultura- es un fenómeno que no se puede evitar, por lo que es esperable que el conflicto subjetivo se haga presente en algún momento. Dentro de la institución escolar esta tensión da lugar a conflictos que, según el modo en que sean abordados, generan determinados efectos sobre los sujetos directamente implicados y sobre la propia institución escolar.

La dimensión moral en que se suelen leer los conflictos subjetivos en una escuela exige que el niño, la niña o el joven sean algo que los adultos y la sociedad les piden que sean; y, si no lo logran, las acciones punitivas suelen tener como fin restablecer ese orden exigido por la cultura. Este procedimiento no solo no garantiza que el sujeto quede advertido de su responsabilidad frente a sus actos, sino que desestima esta operación, no la favorece; porque la moral genera conciencia de culpa en el sujeto que no alcanza la propuesta de la época, pero no promueve la asunción de la responsabilidad, más bien al contrario, la desestima. Culpa y responsabilidad se excluyen, van por vías subjetivas diferentes. En cambio, si las instituciones escolares generan las condiciones para que el conflicto entre el sujeto y la cultura se lea dentro de una lógica ética, se favorece que el sujeto pueda advertirse como responsable de sus actos y note los efectos que estos provocan. La dimensión ética no opera desde el eje de los sentidos que proponen el bien y el mal, sino sobre la posición del sujeto frente a sus actos.

Ser parte de la trama vincular de una comunidad educativa implica la asunción de la responsabilidad subjetiva; y esta trama se estructura con los roles institucionales. Los niños van asumiendo su responsabilidad en el hacer con otros y los adultos de la escuela son fundamentales para acompañarlos en ese itinerario; es por eso que cada rol tiene su responsabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si un niño logra responsabilizarse de sus actos, queda implicado en su respuesta subjetiva y se le abre la posibilidad de responder de otra manera. Si

antes de que se produjeran las intervenciones del docente o del profesional del equipo de orientación escolar este niño optaba por pegarle a un compañero para descargar su ira, a partir de estar advertido sobre lo que le pasa, sobre aquello que irrumpe en su cuerpo y se le dificulta detener, puede decidir otra respuesta para deshacerse de su enojo, por ejemplo puede pegarle a un objeto en lugar de lastimar a un compañero. No obstante, estar advertido de eso que irrumpe en él es el primer paso hacia la posibilidad de elegir otra respuesta, pero no significa, necesariamente, una respuesta diferente.

La palabra “responsabilidad” proviene del latín, *respondere* (“responder”). En el caso de los niños, la posibilidad de que ellos puedan registrar, advertir, hacer consciente su forma de responder y descubrir otras maneras de hacerlo es algo que requiere de la participación de los adultos. Responder por los hechos propios es bien diferente a sentirse culpable o ser culpabilizado. El verbo “culpabilizar” también proviene del latín, *culpare* (“culpar”, “imputar”), pero a diferencia del término anterior, cuando se culpabiliza a alguien se enjuician sus conductas y se obtura toda posibilidad de responsabilización. Una diferencia sustancial entre culpa y responsabilidad es que la culpa proviene del mundo simbólico que dice qué está bien y qué está mal, en cambio, la responsabilidad sólo puede ser asumida por el sujeto ante su propio acto. Entonces, ¿cómo pensar los dispositivos escolares para que esta operación sea posible? Las intervenciones pedagógicas, en su dimensión ética, buscan que el sujeto pueda advertir, hacer consciente que algo lo empuja al acto. Hacerse responsable implica un cambio de posición del sujeto sobre sus acciones, se juega en un tiempo anterior a estas, él se advierte antes de que sucedan; la culpa implica un tiempo posterior a las acciones, un sentirse mal de parte del sujeto por lo que hizo. Un ejemplo. La docente reta todo el tiempo a un alumno porque no deja de burlarse de sus compañeras, sobre todo de dos de ellas. La maestra le marca que está mal lo que hace y fortalece el sentido que él ya tiene: “burlarse es malo”. Sin embargo, él no cede a las burlas, es su manera de vincularse con las niñas del aula. La docente podría probar, en cambio, otro horizonte para su intervención, salir de la dimensión moral del conflicto que ya está instalada en ese niño, porque él sabe sobre el bien y el mal, sabe que “burlarse no está bien”. Podría hacer jugar el conflicto en la subjetividad del niño, en una dimensión ética; es decir, generar las condiciones para que él sepa un poco más sobre él, qué le pasa, por qué lo hace, qué necesita, indagar sobre qué busca cuando se burla aun sabiendo que ese proceder le genera conflictos con sus docentes y no lo favorece en su trayectoria escolar; que quede enfrentado a su propia necesidad de burlarse. La intervención debe correrse del eje “está bien o está mal” y permitirle al niño un espacio vacío del saber docente para que él pueda despegarse de la identificación a “el niño que se burla”. El objetivo es que él quede interpelado en su posición subjetiva frente a las burlas. Esto puede suceder o no, pero si queda interpelado, entre él y su hacer burlesco surge un

hiato que puede permitirle despegarse de esa esa identificación o al menos ponerla en cuestión. Ese hiato es fundamental para posicionarse de otra manera en la trama vincular; en general, los niños, las niñas y los jóvenes se identifican con su forma de vincularse y se representan en ella.

Las intervenciones no se orientan por la búsqueda de una última verdad; sino que intentan situar al niño o joven en la senda subjetiva que le permita, tal vez, quedar advertido de “eso” que lo empuja y lo eyecta hacia el vínculo con los otros de manera burlesca. Si el niño logra ser interpelado por la intervención o por los efectos de su acto, puede, tal vez, ir advirtiendo su posición frente a sus burlas en el vínculo con los otros. La intervención del docente debe estar sostenida en un espacio vacío de sus propios sentidos, para que el niño logre descubrir la falta de saber ahí donde considera que está todo dicho: “me burlo porque es divertido” y tal vez pueda descubrir que se burla no porque le resulta divertido sino para no quedar atrapado en la burla de otros.

En su conferencia “Niños violentos”, Jacques A. Miller afirma que la violencia es la pulsión en estado puro, sin desvío. Esto nos lleva a reflexionar sobre los procesos de inclusión escolar y nos indica la importancia que tiene acompañar a los niños en el poder hacer con esa pulsión que empuja sus cuerpos hacia una descarga directa, sin mediación. Enojarse y romper objetos, o pegarle a un compañero, son posibles ejemplos de falta de mediación simbólica, de ausencia de la palabra que permita un rodeo entre el empuje pulsional y su descarga. La escuela en sí misma es un dispositivo que implica un circuito, un recorrido, una demora a ese empuje directo del cuerpo que exige su descarga. La ausencia de la escuela presencial en tiempos del ASPO generó en muchos niños retrocesos madurativos, ansiedades, miedos, etc.

La escuela instala una estructura simbólica que le permite a cada niño un lugar institucional para salir de su estado de excepción y ser parte de una cultura. Ese lugar de alumno en la trama simbólica habilita un encuadre que orienta al estudiante en su hacer; ese supuesto “para todos iguales” permite que surja la diferencia que constituye a cada niño. Por ejemplo, si un alumno de primer grado deambula por la escuela, le cuesta entrar a la escena áulica, ponerse a trabajar como lo hacen todos sus compañeros y ser parte de su grupo de pares, la pregunta que podría interpelar la práctica docente sería ¿cómo hacer para que este niño pueda detener su cuerpo y se siente en el aula a aprender con sus docentes y sus compañeros? Salir del lugar de la excepción y ser parte de su grupo requiere de estrategias pedagógicas a corto, mediano y largo plazo. En este punto, la intervención de un profesional psi en la escena escolar se revela como un acompañamiento a la autoridad docente, necesaria para definir estrategias institucionales que le permitan al niño hacer algo diferente con eso que aún no regula de su cuerpo; también resulta imprescindible para evaluar si la situación del niño requiere ser derivada a otras instituciones o profesionales

externos, como puede ser un tratamiento psicológico, etcétera]. Ambos tipos de intervenciones no se excluyen, se necesitan.

El malestar ilumina la necesidad de una intervención institucional

En *Más allá del principio de placer* (1919) y en *El malestar en la cultura* (1929) Freud planteó la pulsión agresiva como primaria en el sujeto, es la que lo constituye en sus orígenes; y en el primer texto introdujo el concepto de “pulsión de muerte”, esa que busca la satisfacción directa, sin mediación simbólica. La cultura viene a exigir la renuncia de esa pulsión que empuja a la descarga, sin embargo no logra el éxito de esta operación; de ahí que el sujeto está sometido al retorno de aquellas pulsiones agresivas a las que ha renunciado en favor de la vida.

Cuando un profesional es convocado para que asesore a una escuela en temas de convivencia escolar, lo primero que debe observar es cuáles son las dinámicas escolares que permiten desviar la satisfacción directa que exige el cuerpo de los niños. En segundo lugar, es necesario que se identifiquen las dinámicas y/o dispositivos escolares que permiten a los niños, las niñas o jóvenes elaborar el malestar producido por la cultura y sus exigencias. Todo desvío es necesario para el ingreso a la cultura, pero esto no ocurre sin costo para el sujeto y la institución. El costo es el malestar que genera la interdicción a la satisfacción directa. Cómo se aborda en una escuela ese malestar es una de las tareas que los equipos de orientación escolar deben recortar como foco de la intervención institucional. A modo de ejemplo, si la conducción de una escuela con sus docentes define que en los recreos los chicos no pueden correr porque el patio es chico y se generan accidentes, el “no” interdicta pero no cancela el empuje del niño a la descarga; por lo tanto es fundamental que se construya con los chicos lo que “sí” pueden hacer en los recreos. La pulsión siempre implica una tensión para el cuerpo, y su descarga es una liberación. El rodeo a la satisfacción requiere una decisión del niño de soportar la demora, esa espera que cuesta tanto en una época como la nuestra en la que la inmediatez y la fugacidad son dominantes. Sin embargo, cuando el proceso de inclusión está en proceso y surge el malestar, como efecto de la inhibición de la satisfacción directa que exige y necesita una escuela, es importante no negar el malestar; reprimir o desoirlo genera grandes cuotas de dolor para toda la comunidad educativa de una escuela. El malestar es una señal que ilumina la necesidad de la intervención; algo se cruzó como piedra en el camino y exige su abordaje. Alojar el malestar de los niños, las niñas y los jóvenes es escucharlos, hacerse continente de la palabra de los alumnos que intentan decir algo sobre sus malestares.

Las dificultades que nos propone la época

Si seguimos el desarrollo planteado por Freud, la estructura subjetiva se erige según la siguiente secuencia: la pulsión, su renuncia exigida por la cultura y su retorno en malestar. Este tiene su función y sus efectos sociales, como las transformaciones

culturales derivadas de los reclamos de cambio que hacen las nuevas generaciones (en el caso de Argentina, por ejemplo, la revolución de los pañuelos verdes es uno de los tantos ejemplos que nos da la historia sobre la pelea contra el mundo simbólico que aprieta y no contiene lo nuevo). El malestar produce cambios o, al menos, los exige: esas mutaciones constantes nos permiten transformar el mundo simbólico, generar nuevos sentidos y nuevas economías libidinales. Podemos concluir que, si no hay malestar, no hay transformación posible. Los sujetos van compensando su malestar, y lo hacen también con relación a la propuesta de la época y sus contextos. En cambio, cuando no hay retorno sino satisfacción directa de la pulsión, cuando la cultura lejos de exigir cierta demora en la satisfacción y proponer la espera empuja hacia su descarga directa, el sujeto exige la satisfacción directa casi como un derecho.

Nuestra cultura contemporánea no favorece la operación descrita por Freud: para que haya cultura tiene que haber renuncia, es decir que satisfacción plena y cultura se excluyen. El sujeto de la Modernidad está potenciado en su positividad, es un sujeto del poder y no del deber, dice Foucault. Es un sujeto que quiere vivir un mundo sin prohibiciones. Esto tiene efecto en la subjetividad de la época, lo que se hace evidente en la dificultad que experimentan tanto las nuevas generaciones como los adultos con la demora y la espera.

Podemos decir que la época no favorece esto, juega en contra. Por ejemplo, cuando la tecnología solo permitía ver televisión abierta, la presencia de la publicidad o la frecuencia semanal de los capítulos obligaba a la experiencia de la espera; a ello se sumaba una propuesta de programación escasa o limitada. En la actualidad, las plataformas audiovisuales -como Netflix, Amazon o en el caso argentino Cont.ar y Cine.ar- permiten evitar los cuatro segundos de la presentación de una película o un capítulo, ir directamente a la trama y pasar al capítulo siguiente o a otra película sin tener que esperar.

El imperativo categórico de la época es: “sé feliz ya”, “viví intensamente”, “producir placer”, “a consumir”, “divertite”; y el sujeto se volvió esclavo de sí mismo. Y, vinculado a este imperativo, mostrar los logros alcanzados con relación a la satisfacción se ha convertido en una necesidad para muchos sujetos contemporáneos. La dificultad que se le plantea a la escuela, es que debe ser contracultural a la época, es la única opción que tiene para que las trayectorias escolares sean posibles.

La autoridad pedagógica

Si el sujeto de la modernidad y de la hipermodernidad es el del poder y no el del deber, no es un sujeto que legitime, en principio, la idea de prohibición y/o moral victoriana. La autoridad pedagógica hay que pensarla bajo esta clave, dado que una autoridad de la imposición, hoy, está destinada al fracaso.

La autoridad pedagógica construye su asimetría habilitando condiciones institucionales que permitan la participación de los diferentes actores, porque su legitimación depende de la capa-

cidad que tenga de alojar las singularidades y de habilitar que se construya con estas un discurso más colectivo, sin renunciar a la asimetría que la constituye como tal. La autoridad genera dinámicas pedagógicas participativas, en las que se habilitan los procesos de discusión, aunque la última decisión esté bajo su responsabilidad. Pero esas decisiones no pueden ser concebidas por fuera de lo que piensa y siente la comunidad educativa - equipo de conducción, docentes, alumnos, familias, no docentes-, no pueden estar lejos de ella, porque de lo contrario esa autoridad no sería legitimada.

Para que esto suceda, es necesario pensar la autoridad pedagógica en su dimensión institucional, esa trama de roles que implica diferentes responsabilidades para que el acto educativo sea posible. Esta autoridad no puede ser construida si no se habilita la participación de la comunidad educativa. Pero cuando hablamos de participación no nos referimos a un cogobierno de los diferentes sectores de una escuela bajo la conducción de la misma, sino a un modo que exige concebir a la propia escuela teniendo en cuenta lo que siente y piensa toda la comunidad que la integra. Las decisiones que toma un equipo de conducción no solo deben estar dentro del marco legal, sino también deben ser legitimadas por la comunidad. Para que sea así, la comunidad debe sentir que las decisiones de la conducción la representan.

Acuerdos escolares de convivencia

La construcción de la autoridad pedagógica está íntimamente ligada a los acuerdos escolares de convivencia o a sus procesos de discusión. La Ley Nacional “Para la promoción de la convivencia escolar y el abordaje de las situaciones de conflictividad en las instituciones educativas” N° 26892 plantea en uno de sus artículos la necesidad de que cada escuela construya colectivamente sus acuerdos escolares de convivencia. Estos acuerdos deben ser el resultado de la participación de alumnos, docentes, no docentes, equipos de conducción y familias. Pasar del reglamento escolar, escrito por un grupo de docentes, a un acuerdo construido por todos implica una distribución diferente del poder y la responsabilidad de los distintos actores en su construcción. La Ley de Convivencia dice que los órganos escolares de participación son los espacios que permiten que los chicos, acompañados por sus docentes, puedan ser parte en la construcción de su estar en la escuela. Todo aquello que está definido por leyes superiores o lo que un equipo de conducción considera, con criterios pedagógicos, que no es bueno para los chicos, no se pone en discusión dentro de la comunidad educativa; pero es fundamental que los alumnos y las alumnas puedan ser parte de la construcción de su cotidiano. Acordar, por ejemplo, qué hacer en los recreos, qué vestimenta quieren llevar, cuáles son los temas de la Educación Sexual Integral (ESI) que les interesa tratar con sus docentes, son actos que permiten a los niños, las niñas y jóvenes transitar procesos subjetivantes, porque ocupan el lugar de sujeto en la toma de decisiones.

El “no” que permite el vínculo dentro de una institución escolar generalmente lo propone el adulto, mientras que el “qué se hace” a partir de la interdicción lo deben pensar los chicos en situación áulica con sus docentes; es una manera de transformar el malestar que provocan lo interdictado por la cultura. Esto requiere de condiciones institucionales para que los alumnos puedan ir tramitando sus propios impulsos a partir de construir un “decir responsable”.

A modo de cierre podemos decir, que la dimensión ética de la intervención institucional rescata al sujeto de la forclusión del discurso de la enseñanza en valores: enseñarle al niño a ser bueno, a ser solidario, a ser generoso, a que no devuelva la agresión, son ideales compartidos por muchas comunidades educativas pero excluyen al sujeto. Las escuelas, como instituciones reproductoras de ideología social, generan discursos sobre el “deber ser”, y estos se convierten en ideales. Muchas veces esos discursos provocan efectos no deseados, como ocurre con la lectura esencialista por parte de las comunidades educativas cuando un niño se corre del estereotipo deseado como alumno. Los ideales se convierten en modelos y construyen un adentro y un afuera. En las escuelas, como en la sociedad, estos modelos suelen funcionar como dispositivos conceptuales que provocan o justifican intervenciones que excluyen a un niño, una o un joven de una escuela.

La dimensión moral de la cultura tiene una función de orientación y construcción de un colectivo, que implica ciertos acuerdos tácitos y no tan tácitos y genera sentimientos de pertenencia. En cambio, la dimensión ética de las intervenciones aloja *eso* que está por fuera de la aprobación del “buen decir” y “buen hacer” que convierten a los chicos en supuestos *inadaptados sociales* u *oposicionistas desafiantes*. Niños, niñas, jóvenes etiquetados por discursos médicos que se sostienen en modelos de conducta universales y desconocen la singularidad de cada sujeto. Un profesional de un equipo de orientación que interviene en esta dimensión orienta a la escuela a comprender que el conflicto subjetivo forma parte de la cultura institucional y es irreductible. Al conflicto se lo acompaña, se lo aborda, tal vez se lo disminuye, se lo transforma; pero no se lo cancela. Y para ello es imprescindible generar las condiciones institucionales que permitan que ese conflicto se convierta en algo vital, que posibiliten las transformaciones necesarias para seguir alojando lo nuevo. Los equipos de orientación acompañan a transformar el conflicto de algo mortífero en algo vital, *algo* que lleva en sí el malestar resultante de los procesos de inclusión.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Aramburu, J. (2004). *El deseo del analista*. Editorial Tres haches. Buenos Aires.
- Brawer, M., Lerner, M. (2014). *Violencia: Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Freud, S. (1920). "Más allá del principio de placer". *Obras Completas*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Freud, S. (1930 [1929]). "El malestar en la cultura". *Obras Completas*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Freud, S. (1921). "Psicología de las masas y análisis del yo", *Obras completas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Ley Nacional 26.892 "Para la promoción de la convivencia escolar y el abordaje de las situaciones de conflictividad en las instituciones educativas". Res CFE 239/14.
- Ley Nacional de Educación N°26206.
- Miller, J-A. (2005). "Niños violentos" en *Psicoanálisis*, revista de la ELP Nro 5. Madrid.