



Autoras: Arrué, Florencia Anahí; Cantos, Catalina; Domínguez, María Catalina; Godoy Molina, María Laura y Martínez, Rocío Abril

Trabajo final de grado

Lo lúdico como dimensión que enlaza una propuesta educativa en el campo de la salud mental: etnografía de una institución pública inclusiva

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía.
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2023

Director: Olivieri, Alfredo Luis

Codirectora: Arnoletto, Andrea Roxanna



UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final

**Lo lúdico como dimensión que enlaza una propuesta educativa en el campo de la salud
mental:**

Etnografía de una institución pública inclusiva

Autoras:

Arrué, Florencia Anahí

Cantos, Catalina

Domínguez, María Catalina

Godoy Molina, María Laura

Martínez, Rocío Abril

Director

Olivieri, Alfredo

Co-Directora

Arnoletto, Andrea Roxana

2023

Índice

Resumen	3
Introducción.....	4
1. Capítulo I: Aportes teóricos que encuadran la investigación	7
1.1 Recorrido histórico de la Institución Pública de Salud Mental (IPSM)	8
1.2 Construyendo conceptos que esclarecen la investigación	9
1.3 Antecedentes: una revisión teórica	12
1.4 Leyes que respaldan la investigación	14
1.5 Categorías de análisis: Tópicos de la investigación	14
2. Capítulo II: Decisiones metodológicas de la investigación en una Institución Pública de Salud Mental.....	18
2.1 Proyecto madre y contextualización.....	19
2.2 Diseño y elecciones metodológicas	21
3. Capítulo III: Proceso interpretativo de prácticas educativas en el campo de la salud mental	24
3.1 Triangulación de tópicos: la heterogeneidad se hace presente	25
3.2 Dispositivo de tránsito: sujeto social en el discurso de los derechos	33
3.3 Entramado del discurso resocializador y la perspectiva crítica en los aprendizajes	38
Reflexiones finales	43
Bibliografía.....	49
Anexos.....	53

Resumen

El presente trabajo se enmarca en una investigación que llevamos a cabo en una Institución Pública de Salud Mental (IPSM) correspondiente al Ministerio de Salud de la Ciudad de Córdoba. Dentro de dicha Institución, se encuentra un espacio educativo donde se lleva a cabo el proceso de escolarización primaria dependiente de la Escuela base. Esta última pertenece a la Dirección General de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. El espacio educativo es propuesto para aquellas/os jóvenes entre 14 y 21 años con trayectorias escolares discontinuas. El objetivo principal de la investigación fue conocer cómo se manifiesta lo lúdico a través de prácticas educativas teniendo en cuenta el proceso terapéutico de las y los jóvenes que asisten a la extensión áulica. Se trata de un estudio de carácter etnográfico, a partir del cual recabamos información desde los instrumentos de observación participante y entrevistas a los profesionales tanto de la salud, como de la educación y a las/os jóvenes que asisten a ambos dispositivos.

La triangulación de datos nos permitió el análisis de categorías elaboradas a partir de la reflexión sobre los discursos que circulan en cuanto a los sentidos que agentes de la educación y la salud construyen respecto de las posibilidades del despliegue subjetivo de las y los jóvenes. La puesta en diálogo en este trabajo, entre lo terapéutico y lo educativo, ha permitido visualizar el ejercicio de los derechos a la educación y la salud, considerando la integralidad, el acompañamiento en red, y la trascendencia de la dimensión de lo lúdico en pos de acompañar procesos de transformación social en las y los jóvenes.

Palabras clave: Lo lúdico - Educación de jóvenes y adultos - salud mental - etnografía.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación del Taller de Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía, siendo este una extensión del proyecto madre titulado “El juego, el jugar y lo lúdico en contextos socioeducativos” dirigido por el Esp. Alfredo Olivieri y la Lic. Silvina Testagrossa. Siguiendo esta línea, titulamos este trabajo “Lo lúdico como dimensión que enlaza una propuesta educativa en el campo de la salud mental: Etnografía de una institución pública inclusiva” el cual llevamos a cabo desde un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. De este modo, entendimos por *lo lúdico* a aquello que “genera un acercamiento diferente a la realidad y construye nuevos lazos sociales, subvierte la realidad tal como la conocemos, alterando el orden de lo preexistente” (Olivieri et al., 2020).

Nuestra unidad de observación fue la extensión áulica de la escuela base que se encuentra en una Institución Pública de Tercer Nivel de Complejidad para Tratamientos Ambulatorios, ubicada en la Provincia de Córdoba. Dicha institución tiene el fin de promover y proteger la salud mental de jóvenes entre 14 y 21 años que allí asisten. A su vez, el espacio cuenta con un equipo interdisciplinario formado por diversos profesionales que se desempeñan en el área de prevención y programas de salud (programa de la conducta alimentaria; programa para jóvenes consumidores de sustancias; programa para jóvenes en estado psicótico; programa de tratamiento psicopedagógico; programa de prevención, promoción y educación para la salud); y el área de asistencia que brinda un acompañamiento individual, grupal y familiar, atendiendo demandas por patologías en salud mental.

Este trabajo tiene como intención indagar sobre los aspectos que hacen a la dimensión de lo lúdico que articula la propuesta educativa de la extensión áulica con la atención de la salud mental, entendiendo que las instituciones trabajando entre sí otorgan elementos para la reconfiguración del lazo social de las y los jóvenes. En relación a ello, y luego de haber indagado en antecedentes referidos a esta temática, nos surgieron las siguientes preguntas de investigación: *¿Qué discursos se ponen en juego entre lo terapéutico y lo educativo en jóvenes en la Institución pública de salud mental? ¿Cuáles son las tramas o significaciones que emergen entre las y los jóvenes? ¿Cómo se establece la relación entre la extensión áulica y lo terapéutico?* Sin embargo, se tiene presente que los mismos estaban sujetos a la posibilidad de que emerjan nuevas modificaciones y/o interrogantes. A raíz de esto, establecimos como objetivo general: Conocer cómo se manifiesta lo lúdico a través de prácticas educativas

teniendo en cuenta el proceso terapéutico de las y los jóvenes que asisten a la extensión áulica. Los objetivos específicos apuntan a:

- Identificar en los discursos las significaciones de las y los jóvenes sobre la posibilidad de recrear de forma lúdica la propuesta educativa.

- Indagar cómo caracterizan las y los profesionales sus intervenciones desde una dimensión lúdica.

- Describir las propuestas como posibilitadoras del rol activo de los sujetos desde la dimensión lúdica.

Para lograr dichos objetivos, nos posicionamos desde el concepto de Vasilachis de Gialdino (2009) *sujeto cognoscente* y *sujeto conocido* que se desarrollará en el Capítulo II. Realizamos observación participante tomando a Taylor y Bogdan; entrevistas en profundidad y también nutrimos la investigación con la información recuperada de la observación participante que realizaron compañeras de la Práctica IV - Eje: Intervenciones Psicopedagógicas. Estas últimas se utilizaron como fuente secundaria.

El presente trabajo está estructurado en tres capítulos:

El primero se refiere al Contexto conceptual definido por la autora Mendizabal (2006) para saber desde donde se aborda el fenómeno a estudiar. En este caso tomamos el concepto de Rascovan (2018) *sujetos vulnerabilizados*. También se utilizaron como antecedentes investigaciones anteriores para fortalecer este trabajo y conceptualizaciones de distintos autores sobre las temáticas juventudes, dispositivos, lo lúdico y contextos de encierro.

En el segundo capítulo profundizamos sobre el enfoque teórico-epistemológico y la fundamentación teórica relacionando el proyecto madre con esta investigación. También desarrollaremos la elección metodológica utilizando herramientas como la observación participante y entrevistas semiestructuradas, sugiriendo grupos de discusión dónde se establezca una doble hermenéutica a fin de comprender el sentido que estos sujetos le otorgan a las prácticas lúdicas. Para el estudio respetamos los parámetros reflexivos que plantea Mendizabal (2006) como criterios de calidad: el criterio de credibilidad, y el criterio de confirmabilidad, que sirven para evaluar los instrumentos de recolección de datos que utilizamos, los resultados obtenidos y garantizar la calidad de la investigación.

En el tercer capítulo realizamos la fase de triangulación para el análisis e interpretación de los datos obtenidos luego del ingreso al campo, es decir, focalizaremos y profundizamos sobre el material de la experiencia etnográfica y a partir de ello se podrán establecer relaciones con las categorías teóricas elaboradas.

Como punto de partida, la primera categoría construida refiere al concepto de *Sujeto*, concepción que a su vez alude a las y los jóvenes que asisten al espacio terapéutico de la IPSM y simultáneamente forman parte de la extensión áulica. Es así que surgen preguntas que acompañan la investigación: ¿cómo fue su recorrido escolar? ¿Esto influye en su subjetividad y su participación social?

Acorde a estos interrogantes, surge la segunda categoría como necesidad de indagar sobre la *Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA)*, haciendo énfasis en las trayectorias individuales, sociales y escolares, interrumpidas o no. Según Acin (2007) “La finalidad de la EPJA es garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y brindar posibilidades de educación durante toda la vida” (p. 59), por lo que el Estado es responsable de garantizar condiciones propicias para la restitución del ejercicio de tales derechos.

Como tercera categoría, tuvimos en cuenta la construcción del *Currículum* y cómo este se adapta de acuerdo a las diversidades existentes dentro del plurigrado. El mismo da cuenta de la propuesta escolar, qué se enseña, cómo se enseña y qué se aprende, cómo se aprende.

Las categorías mencionadas sirven para adentrarnos a los aspectos de la *Dimensión Lúdica* en tanto eje de la investigación, donde se enlazan las propuestas que orientan los aspectos terapéuticos y educativos. Cabe destacar que la investigación quedará abierta a que emerjan nuevas categorías de análisis, mientras esto sea pertinente para el desarrollo del presente escrito.

1. Capítulo I: Aportes teóricos que encuadran la investigación

1.1 Recorrido histórico de la Institución Pública de Salud Mental (IPSM)

Para comenzar, es importante aclarar que tomaremos la definición que propone la autora Mendizabal (2006) de *contexto conceptual*. La misma es conceptualizada como la construcción que realiza el investigador permitiendo ubicar el estudio dentro de los debates de la comunidad científica; entendiendo que se elabora a partir de la experiencia vital del investigador, sus propias especulaciones o ideas, y el conocimiento de las tradiciones teóricas referidas a la temática estudiada y estudios anteriores.

Dicho esto, podemos decir que la Escuela base, es una institución educativa de nivel primario dependiente de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, la misma está avalada por el Gobierno de Córdoba. Dicha escuela tiene dos anexos, uno de ellos para jóvenes en contexto de encierro y el otro, un dispositivo educativo dentro de una IPSM, la cual es el foco de nuestra investigación. Posee distintos servicios de atención ambulatoria que se brindan a los sujetos entre 14 y 21 años que allí asisten. A partir del quehacer institucional, pretenden prevenir, promocionar, asistir y rehabilitar a jóvenes que presentan problemáticas en salud mental, con la implementación de diversos programas. Los mismos se componen por un equipo de diversos profesionales con formación terapéutica que, como se mencionó en la introducción, abordan estas problemáticas.

En cuanto a las modalidades de atención, se presentan: *demanda espontánea* o *demanda programada*. En el primer caso, las y los jóvenes acuden a una guardia, donde son recibidos y contenidos por un equipo interdisciplinario conformado por un psicólogo, psiquiatra y trabajadora social. Por otro lado, la demanda programada está conformada por consultorios externos que comprenden profesionales de psicología, psiquiatría, psicopedagogía y trabajo social, y su acceso es a través de turnos que se solicitan en la mesa de admisión. Una vez que la o el joven ingresa a la institución y de acuerdo a su diagnóstico o problemática, recibe dos tipos de terapia: individual, asistiendo a los consultorios externos; y grupal, donde se lo deriva a los distintos programas o talleres recreativos según las necesidades que este demande.

En el año 2016 surge la demanda de un dispositivo de prevención, ya que notaron que los sujetos que asistían no estaban escolarizados o sus trayectorias escolares habían sido interrumpidas; el director de la IPSM de ese momento se comunica con la directora de la Escuela base, para solicitar una extensión educativa que complementarí­a el tratamiento de quienes asisten y son derivados del área de salud mental. Actualmente, el espacio educativo en dicha institución funciona como un dispositivo de tránsito en el que existe una articulación con la Escuela base. Es decir, a partir de que los sujetos se encuentran en condiciones de integrarse en dicho espacio, ya que cuenta con mayor formato escolar, comienzan a distribuirse en cursos

de grado y realizar cursos de oficio para fomentar su autonomía y desplegarse de manera saludable en la sociedad.

Para la construcción conceptual de esta investigación la directora nos acercó un archivo Power Point con diversa información. En el mismo se describe la manera que esta institución considera a las y los estudiantes:

“... sujetos de derecho fundamental para la educación, es el centro de todo acto educativo, protagonista del proceso de un aprendizaje integral, inclusivo y de calidad y eje de todos los esfuerzos del Estado para posibilitar su ingreso, permanencia y egreso de la Educación Obligatoria, contemplando las diversas situaciones de la vida y los diferentes bagajes sociales y culturales...” (documento del 2018, provisto por la Directora)

Es importante clarificar que las y los jóvenes que asisten no se encuentran privados de la libertad, pero, a las instituciones que abordan las problemáticas de salud mental se las denomina contexto de encierro, desde una mirada educativa y social. En este sentido es importante tener en cuenta que, desde una mirada positivista, los conceptos de resocialización, rehabilitación, corrección y readaptación refieren a la concepción de un joven desviado que debe ser reformado. A lo largo de este trabajo pusimos en tensión la noción de resocialización y cómo fue transformándose en el tiempo, desde una posición crítica para que emerja el sujeto social del discurso de los derechos.

1.2 Construyendo conceptos que esclarecen la investigación

Consideramos necesario traer aquí el concepto de *Dispositivo*, el cual según Luis García Fanlo (2011) es un conjunto heterogéneo de elementos que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. En el presente trabajo, tiene relevancia ya que es “un complejo haz de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento (...) un juego de relaciones discursivas y no discursivas, de regularidades que rigen una dispersión cuyo soporte son prácticas” (p.3). En la IPSM, estos dispositivos dan lugar a contribuir en la construcción de subjetividades, como ser sujetos que quedan sujetos a determinados efectos de saber/poder.

Simultáneamente consideramos que la subjetividad de los mismos se encuentra fracturada, por las trayectorias discontinuas ya sea por diversos factores o circunstancias que imposibilitaron su seguimiento en la escolarización tradicional. No poder acceder a la educación no solo evidencia la vulnerabilización de sus derechos y el incumplimiento de la ley 26.206, sino que también produce en las y los jóvenes cierta fractura que incide negativamente

en su desarrollo y en la percepción que tienen de ellos mismos, precisamente porque se trata de una etapa de configuración de la identidad. En palabras de la psicóloga del espacio, es la única institución pública que atiende adolescentes y jóvenes, una franja etaria que no tiene otro lugar donde ser atendido. Se puede hablar de trayectorias transicionales que, según Rascovan (2018) se producen cuando la o el joven realiza un abandono en el sistema educativo y comienza su circulación social por otros circuitos, en algunos casos, incluye la vuelta a la vida escolar, pero que no es excluyente.

Así mismo, el autor propone la noción de *sujetos vulnerabilizados* para referirse a los sujetos que carecen de los recursos necesarios, tanto materiales como simbólicos, para apropiarse y llevar a cabo sus propias elecciones vocacionales y afrontar proyectos de vida. En estas/os jóvenes el proceso de elegir se encuentra fragilizado, ya que “antes de elegir, son elegidos para no elegir o, no gozan de ese derecho: sus posibilidades de planificación, de aspiraciones futuras y de pensamiento a largo plazo se ven afectadas” (p. 27). De esta manera, la intervención escolar que realiza la Institución está centrada en el eje socio-educativo, concebido para estimular en las y los jóvenes su conocimiento y su autonomía para ejercer sus derechos, respetando los derechos de los otros y asumiendo las obligaciones que forman parte de la vida en sociedad.

Como se mencionó, las y los destinatarios de dichas intervenciones, se encuentran en una etapa de transición de la vida. Mariana Chaves (2005) propone pensar la *juventud* como posibilidad de poder hacer, reconociendo las capacidades del sujeto. Sin embargo, se entiende que, en esta etapa, existen representaciones sociales que influyen y forman parte del desarrollo social. A su vez, desde una perspectiva *adultocéntrica*, la autora comenta acerca de los estigmas hacia esta población, en tanto la juventud está signada por «el gran NO» (p. 26) es negada - negativizada y se negativizan sus prácticas, designados como *juventud problema*, en relación al embarazo, la delincuencia, las drogas, la deserción escolar, las pandillas, etc. Se construye una percepción generalizadora a partir de estos, favoreciendo la estigmatización criminalizante de la juventud reflexionando acerca de estos estigmas que existen y teniendo en cuenta los estereotipos en torno a las clases sociales, etnias, barrios y prácticas cotidianas.

Tenemos presente que en diferentes espacios y contextos educativos existen ciertas lógicas que operan discursos, acciones y cuerpos, y tienen como consecuencia la normalización

de los mismos, poniendo en tensión lo que se encuentra instituido¹ con las fuerzas instituyentes². De esta manera, lo lúdico trasciende no solo el juego sino también el jugar en sí "así lo lúdico es considerado como una actividad humana libre, espontánea y natural, donde el cuerpo y la mente de un sujeto habla, se expresa, donde se manifiesta su capacidad de pensar, resolver, abstraer y simbolizar" (Aguilera et al., 2018). Esta actividad, constituye dimensiones en torno a la transformación social como contrapoder que se resiste al control, disciplinamiento y dominación social articulando diversas situaciones ligadas al goce y la libertad.

Además, tomamos el concepto definido por Morin (1994) sobre la *complejidad*, el cual describe que "no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo" (p. 146). Con estas palabras, el autor refiere a que la intervención no puede desprenderse de la sociedad a la que pertenece, ya que en ella se entrecruzan las diferentes miradas y discursos de los sujetos por lo que es adecuado derribar las conceptualizaciones internas para realizar un análisis con un foco objetivo en el que se atiende a los derechos sociales no cumplidos y considerando que nuestra intervención, es el medio que ayuda a contribuir una integración inclusiva de aquellos sujetos vulnerabilizados que han sido desplazados de esta sociedad. Es por esto, que también es relevante traer a tema la crítica que realiza la autora Karina Mouzo (2014) hacia los *discursos de resocialización*, este plantea sobre las y los jóvenes con trayectorias escolares interrumpidas y necesidades de atención en salud mental. Propone desde la *Metodología Pedagógica Socializadora*, la innovación en el tratamiento resocializador con el fin de promover una posición activa del sujeto y la confianza en la comunidad de pares que lo apoya.

Otro de los conceptos centrales para el presente trabajo fue el *Juego* como herramienta fundamental en la Psicopedagogía, tanto desde lo preventivo como desde lo terapéutico, en palabras de Ofele (2002) "es el paciente y el terapeuta que se instalan en el juego y en el jugar y desde allí desarrollan la tarea psicopedagógica" (p.3). Por lo que se considera que el jugar es una actividad en la que se pueden presentar diferentes situaciones que llevan las y los jóvenes a desenvolverse de manera autónoma en la construcción de hipótesis, resolución conflictos y toma de decisiones, lo que posibilita nuevos aprendizajes e intereses. También es importante mencionar que, para Schlemenson (1996) "el aprendizaje es una suerte de movimiento libidinal por el que el sujeto se relaciona en forma preferencial con algunos objetos, con los que

¹ Según Garay (2000) lo instituido se describe fácilmente puesto que se corresponde con lo dado, lo organizado, con los patrones según los cuales se realiza todo en pro de la institución (p.17).

² Según Garay (2000) las fuerzas instituyentes es aquello que es buscado y reconocido como la potencia organizante, el reino de los imaginarios sociales e individuales de lo nuevo, lo diferente deseado. Objeto de una "intención de hacer" en pro de la transformación (p.17).

construye su realidad y amplía el campo de conocimientos” (p 19). La autora plantea que, el aprendizaje tiene una “multiplicidad de sentidos”, ya que va a depender de las experiencias del sujeto y desprendiendo esta concepción de la acumulación de conocimiento. Es por esto que el interés y/o habilidad que las y los jóvenes poseen para apropiarse de determinados objetos y no con otros, para Satriano (2014) se dará por “la actualización y la expresión del movimiento libidinal cuya motivación básica es la búsqueda del placer” (p. 21).

1.3 Antecedentes: una revisión teórica

Para este trabajo de investigación realizamos una búsqueda de investigaciones anteriores que se relacionan con el tema de interés y se utilizaron como antecedentes para el presente proyecto. En primer lugar, utilizamos el trabajo final de licenciatura en psicopedagogía “Manifestaciones de lo lúdico en contextos de vigilancia: una mirada a través de los relatos.” por Figueroa Moyano (2021). El mismo se realizó en el anexo situado en contexto de encierro con el objetivo de indagar acerca de las prácticas lúdicas que habilitan (o no) experiencias subjetivantes. Lo que rescatamos son las reglamentaciones vigentes que la autora propone en base a leyes que respaldan los derechos de las y los jóvenes. También para construir la investigación se recupera el aporte de diferentes autores que allí se utilizan brindando información acerca de la exclusión social de estos sectores y cómo la institución se convierte en un dispositivo de experiencia subjetiva.

En segundo lugar, tuvimos presente el trabajo final de la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba titulado “La educación y la escuela en el universo simbólico de los adolescentes en contexto de encierro.” de las autoras Cabello, Manzanelli y Tejeda (2018). El mismo, fue realizado con el objetivo de identificar las representaciones sociales que poseen los adolescentes en contexto de encierro que asisten al programa de inclusión para la finalidad de la educación secundaria y formación laboral (PIT). Este último está destinado a jóvenes de 14 a 17 años en un centro socioeducativo de la Ciudad de Córdoba, con la posibilidad de culminar sus trayectorias escolares. Lo que recuperamos para nuestra investigación es el recorrido que realizaron las compañeras por la caracterización de la adolescencia y la educación en los contextos de encierro posicionándose desde un marco legal que visibiliza a esta franja etaria como sujetos de derecho.

También resultaron pertinentes los aportes del trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Siglo 21 de la autora Buffa, Y. (2019) que se basa en la elaboración de un proyecto de aplicación profesional enfocándose en la comunicación interna

entre los equipos de trabajo de la Institución Pública de Salud Mental a través de un taller grupal. Será de gran utilidad la información acerca de su organización y funcionamiento ya que se encuentra directamente ligada a nuestro campo de investigación, y en especial a los discursos que aparecen entre las y los profesionales que allí trabajan.

Como cuarto antecedente, adquirimos información de una exposición que se llevó a cabo en las “IV Jornadas de investigación e intervención en Psicopedagogía”, que trata de la experiencia en un centro socioeducativo con una mirada psicopedagógica socio comunitaria, por el autor Alfredo Olivieri, en el año 2016. Resulta un aporte elemental para la investigación, ya que aporta una mirada psicopedagógica sobre la educación en contextos no formales y propone el concepto de “heterogeneidad” con el fin de poder reconocer la diversidad que existe en el espacio educativo.

Tomamos también una publicación de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba, esta revista tiene como objetivo dar a conocer trabajos sobre las investigaciones y cómo han transformado las problemáticas sociales y educativas. Será relevante la información que se brinda respecto a el despliegue de lo lúdico en jóvenes en contexto de encierro donde Nakayama, Olivieri y Far (2020) plantean que “hablar de lo lúdico, el juego y el jugar reviste cierta complejidad para lo cual es necesario recuperar otros conceptos que diferencian la estructura lúdica (Nakayama, 2018) de lo que el/la jugador/a percibe y construye como juego” (p.185).

Como último antecedente, fue de gran aporte a este trabajo una disertación del equipo del Seminario de Psicopedagogía Jurídico Forense de la Universidad Provincial de Córdoba, desde un enfoque de derechos. En la misma, se hace presente la psicopedagogía como una praxis en el campo forense, presentando una intervención específica en nuestro campo de investigación, para pensar cómo se puede hacer escuela en contextos de encierro y entender las complejidades que conlleva realizar una práctica educativa dentro de estos territorios. A su vez, se hizo referencia al concepto de sujeto ya que no se habla de sujeto de carencia sino que se habla de sujeto de derechos que posee capital, posee cultura, derechos, historia, memoria.

1.4 Leyes que respaldan la investigación

Concibiendo a las y los jóvenes del espacio a estudiar como sujetos de derecho, la investigación se respalda y amplía a través de distintas leyes que permiten un posicionamiento bio-psico-social para una mirada integral en su desarrollo.

Tomamos aportes de la Ley Nacional de Protección y Promoción de Derechos de Niños/as y Adolescentes 26.061, la cual tiene por objeto la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en lo que la Nación sea parte. Dejan de ser objeto de cuidado, para ser considerados sujetos de derechos. Al mismo tiempo, la Ley Nacional de Educación N° 26.206, se trata de programas y proyectos que apuntan al fortalecimiento de las trayectorias educativas de los niños, niñas y jóvenes en contexto socioeconómicos vulnerables a través de la asignación de los recursos necesarios que contribuyan a la igualdad de oportunidades, a la ampliación de los universos culturales y a una educación de calidad. Se busca también profundizar los vínculos entre las escuelas, las familias, las organizaciones sociales y la comunidad mediante la implementación de proyectos colectivos.

Al estar posicionados en la provincia de Córdoba, se presenta la Ley Federal de Educación 24.195, sancionada y promulgada en el año 1993, la cual en el artículo 1 hace referencia a que los objetivos de la educación, en tanto bien social y responsabilidad común, “instituye las normas referentes a la organización y unidad del Sistema Nacional de Educación, y señala el inicio y la dirección de su paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración.”.

También, se abarca la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 que tiene como objeto asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas, y el pleno goce de los derechos humanos de aquellas con padecimiento mental que se encuentran en el territorio nacional, reconocidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos.

1.5 Categorías de análisis: Tópicos de la investigación

Luego de la lectura y análisis de los antecedentes y respaldos legales mencionados, nos surgieron categorías en relación al tema de interés, que fueron pertinentes para responder a los objetivos de nuestra investigación. Estas se entrecruzan con recortes de observaciones con el fin de identificar la relación que existe entre lo terapéutico y la educativo y, cómo la dimensión lúdica se ve reflejada allí. Entre las mismas aparecieron conceptos relacionados a educación de Jóvenes y Adultos, sujetos, currículum, dimensión lúdica y aprendizaje.

En primer lugar tomamos la palabra de la autora Acín (2017), quien plantea que “el carácter de modalidad que la Ley de Educación Nacional (LEN) otorga a la EPJA marca una

diferencia sustantiva con el de régimen, que establecía la Ley Federal de Educación” (p. 59) ya que considera que esta modalidad forma parte de la educación común con la distinción de que en ella existan adecuaciones según las/os destinatarias/os y los contextos. A su vez la autora también menciona que “La finalidad de la EPJA es garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y brindar posibilidades de educación durante toda la vida” (Acín, p. 59), este aporte nos resulta pertinente ya que consideramos importante conocer las leyes que respaldan la EPJA y el fin de las mismas.

Por otro lado, y relacionado a estos aportes, tomamos el concepto *Nivel de Riesgo Educativo* de la autora Sirvent (2004), el mismo hace referencia "a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones socio-políticas y económicas (...) No se trata de una cuestión de déficit individual sino de exclusión social” (p.155). Este aporte será de gran importancia en el momento de analizar la población que asiste a la IPSM, a la cual analizaremos, ya que, por la diversidad de experiencias de vida, estas/os jóvenes no transitaron las trayectorias educativas de manera convencional, como “lo espera” la sociedad.

Proponemos aquí analizar la categoría *Sujeto*, la cual abarca diversas aristas: la concepción del mismo, la influencia de la sociedad en su constitución y la mirada sobre este como sujeto de derecho. Al respecto, los discursos que rodean a las y los jóvenes que se encuentran en la IPSM tienden a estigmatizar con liviandad, no solo haciendo poniendo foco en un diagnóstico sino también en la etapa del desarrollo que transitan, ya que circula el estereotipo de que en esta edad no les interesa la escuela, ni aprender y no respetan a la autoridad; este pensamiento solo deja de lado la singularidad de la persona. Dicha Institución se opone a esta mirada estigmatizadora y desobjetivante, proponiendo como objetivo principal guiar al joven para que comprenda su rol como poseedor de derechos, con libertad de expresión y de elegir; escuchando las problemáticas que está atravesando; dando herramientas para la resolución de las mismas; intentando empoderar a través de la educación y la atención terapéutica. Es así que establecemos la concepción de *sujeto educativo* como poseedor de conocimiento. Este último se transmite movilizándolo procesos de concientización de sus derechos, lo que contribuye a la construcción de su subjetividad y sentido social posibilitando relaciones y significaciones entre quienes habitan estos espacios.

Dicho esto, nos parece pertinente destacar la psicopedagogía, disciplina que nos convoca, visto que se ocupa de estudiar al sujeto en situación de aprendizaje. De esta manera,

las autoras Pezzolo, De Lorenzi y Socoliche (2020) invitan “a pensar a cada persona como única, particular, atravesada por una historia y por una subjetividad, que también presenta características singulares (...) el sujeto no es tal sin lo social, ya que, en la vida de todo sujeto la presencia del otro es constitutiva, es constructiva” (p. 27). Es por ello que las y los jóvenes serán resultado de los diferentes procesos de significación e interpretación del mundo que lo rodea. Desde esta mirada, se conoce la influencia de la educación en la subjetividad de la persona, siendo ésta fundamental para el desarrollo de recursos psicosociales lo que propicia la toma de decisiones para su vida y su salud favoreciendo su autonomía.

Siguiendo esta línea, resaltamos la importancia de asumir un compromiso con la sociedad para atender las necesidades de las y los jóvenes en situación de aprendizaje procurando ofrecer una educación de calidad. Es por esto que consideramos necesario hablar de *Curriculum*, entendiendo al mismo como un documento escrito que establece modalidades y estrategias de planificación, teniendo en cuenta el contexto en donde se va a aplicar con el fin de favorecer el vínculo entre los aprendizajes a través de la distribución de saberes. En el documento “Propuesta Curricular. Alfabetización y nivel primario. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (2008), propuesto por el Gobierno de la provincia de Córdoba, marca la importancia de que “directivos y educadores tengan una mirada atenta a la dinámica del contexto inmediato en que se mueve la población destinataria de los servicios educativos para jóvenes y adultos, integrando a esta población a los procesos de estructuración del servicio” (p.16).

La idea central aquí es que, mediante diversas estrategias, se intente que los servicios educacionales no se encuentren alejados de la vida de los sujetos promoviendo desde el currículum la participación en talleres de Áreas Expresivas. Se pone por caso el dispositivo educativo en la IPSM, en el cual la pareja pedagógica consolida su trabajo en un espacio muy particular. En este sentido, coincidimos con María del Carmen Lorenzatti (2006) quien expresa que “los maestros, a través de la revisión de su propia práctica aprenden a contemplar a sus alumnos, su situación, la realidad de sus vidas y el lugar que la escuela ha jugado (o no ha jugado) en ella.” (p. 205). Debido a este motivo, las docentes al comienzo de cada clase habilitan un momento de escucha entre todos, valorando la influencia de la historia individual y colectiva de cada estudiante. El aula cuenta con una mesa grande en donde desarrollan las clases ubicándose alrededor lo que permite un registro visual del Otro; a su vez, las y los estudiantes poseen diversos aprendizajes escolares por lo que la pareja pedagógica tiene en cuenta los contenidos a trabajar, realizando adecuaciones y supervisiones particulares que ayuden al desarrollo de los conocimientos.

Por último, la categoría de análisis central en esta investigación es la *dimensión lúdica*, entendida como la planificación de una propuesta con una intencionalidad educativa o formativa. Esta propuesta es viable, ya que lo lúdico trasciende a otros escenarios y contextos a lo largo de toda la vida. Para comprender mejor esta categoría, tomamos a Nakayama, Olivieri y Far (2020) quienes retoman a Rivero (2012) y su concepto de “lo lúdico”, que refiere a “una actitud lúdica, a un modo de sentir, pensar, expresar o hacer algo de manera lúdica, sin que necesariamente sea un juego socialmente reconocido.” (p. 193).

Este concepto conduce a la libertad, considerando que va más allá del mero hecho de jugar, como característica principal para lograr que quien juega se pueda expresar. Por lo que coincidimos con los autores Far, Griffa, Olivieri y Ruiz (2018), quienes proponen “una metodología transdisciplinaria de abordaje a los usos instrumentales del jugar en psicopedagogía convocando la transdisciplinariedad donde el devenir de lo incierto, lo creativo, lo inquietante, el caos, lo múltiple, el hacer sentipensante, el riesgo, la experiencia, el deseo, lo potencial, la política, la libertad...en fin lo lúdico, tenga lugar” (p.30).

Luego de la descripción de estos conceptos, es pertinente retomar la perspectiva psicopedagógica, en tanto las categorías nos sirven de andamiaje para estructurar la investigación y triangular la información recabada posibilitando una mirada integral sobre el campo.

2. Capítulo II: Decisiones metodológicas de la investigación en una Institución Pública de Salud Mental

Este capítulo tiene como objetivo caracterizar la práctica de investigación realizada a partir del enfoque, el paradigma y la concepción de sujeto que utilizamos, y a su vez, especificar la manera en la que elegimos la estructura general de la investigación para el análisis cualitativo, utilizando como recurso la construcción de categorías apriorísticas y emergentes. En un primer momento, la investigación se nutrió del proyecto madre “El juego, el jugar y lo lúdico en contextos socioeducativos” ya que la misma forma parte de éste. El proyecto madre sitúa una investigación cualitativa desarrollando una perspectiva identidad socio-antropológica de carácter etnográfico, abriendo el camino desde un paradigma interpretativo que elabora una perspectiva sobre la realidad y construye una relación dialéctica entre el investigador y el hecho a estudiar. Siguiendo con la misma línea y teniendo en cuenta el propósito de nuestro trabajo, utilizamos a la autora Achilli (2005) quien enmarca y ordena la estructura del mismo. A su vez, sostenemos el posicionamiento de Vasilachis de Gialdino (2009) y Mendizabal (2006) quienes encuadran dicha investigación desde un diseño flexible con carácter cualitativo.

2.1 Proyecto madre y contextualización

Como primera instancia consideramos necesario hacer mención al proyecto madre. El mismo realiza una simbiosis entre lo lúdico, lo institucional y lo comunitario intentando generar una visión compleja del escenario en cuestión. Entendiendo lo *lúdico* para comprender la actividad libre y voluntaria, y la relación con el disciplinamiento de los instintos y el acatamiento-sujeción a normas sociales; lo *institucional* donde el sujeto se constituye a partir de prácticas que contemplan su historia social e historización singular sujetas al cambio constante; lo *comunitario* se plantea como un espacio para compartir lúdicamente aquello que ayuda a satisfacer determinadas necesidades y a su vez, es una construcción que se va generando a través de la subjetividad, influencia y significados compartidos.

Dentro del contexto teórico, resulta necesario precisar el modo de conceptualizar la cotidianidad social entendida en el contexto del enfoque relacional. En las relaciones intersubjetivas, los otros son aprehendidos y tratados desde esquemas tipificadores que cada uno tiene internalizado; y de *la hermenéutica* que consta de dos narrativas: la primera es la manera en que los sujetos interpretan su realidad construida socialmente y en la segunda entran en juego las narraciones que hacen las/os investigadores a partir de lo que observan y también de lo que los sujetos cuentan.

Desde este marco, Vasilachis de Gialdino (2009) plantea cuatro supuestos a partir de la relación dialéctica entre las y los investigados y quien investiga haciendo foco en que este

último debe insertarse en el mundo social a explorar teniendo en cuenta cómo se concibe desde esta perspectiva. Propone la *doble hermenéutica*, como supuesto incuestionable y necesario para indagar, puesto que plantea que es un proceso que el investigador hace ahondando nuevamente en la interpretación que realiza el sujeto conocido. En este sentido, tal como se plantea en el proyecto madre *el juego, el jugar y lo lúdico en contextos socioeducativos* (2020) “cada experiencia en la que se manifiesta lo lúdico genera un acercamiento diferente a la realidad y construye nuevos lazos sociales, subvierte la realidad tal como la conocemos” (p.2) constituyendo dimensiones en torno a la transformación social. Promueve el advenimiento de lo nuevo, lo inédito poniendo en tensión a los instituyentes e instituidos.

El proyecto antes mencionado propone “generar un permanente proceso de reflexividad sobre los registros de campo. Este trabajo propone la construcción de categorías en diálogo con el campo, y en este sentido se plantea un trabajo de construcción transdisciplinaria del objeto de investigación” (p.7). Es una práctica sostenida en el tiempo, siendo parte de dicha comunidad a través de patrones de conexión y circulación de escenarios desde la observación participante con herramientas como la entrevista intentando conocer las narrativas, sentidos y representaciones que tiene lo lúdico por los propios actores como parte de un conjunto social en interacción con un Otro.

En el marco del Trabajo final nos interesamos por indagar sobre los aspectos que hacen a la dimensión de lo lúdico que articula la propuesta educativa de la extensión áulica con el espacio terapéutico, ambas situadas en una Institución Pública de Salud Mental (IPSM). Decidimos profundizar en esta temática ya que se considera como un contexto poco abordado, en la cual aparecen discursos asociados a las y los jóvenes inmersos en este entorno, convirtiéndose en un sector desafiado de la sociedad. En este sentido, fue importante indagar cómo la IPSM se configura como un dispositivo en el que se despliegan experiencias subjetivantes, y a través de las prácticas lúdicas, promueve las potencialidades de los mismos como sujetos de derechos. En el plano metodológico, optamos por recabar información a los profesionales que trabajan con el plurigrado, talleres y espacio terapéutico. Cabe destacar que lo tomamos como un desafío para la psicopedagogía por el rango etario elegido, puesto que a lo largo de nuestra carrera no se ha profundizado en estudios sobre la juventud. Además, en esta etapa se atraviesan distintas problemáticas y se considera que es fundamental contar con una red de sostén que permita el acompañamiento.

2.2 Diseño y elecciones metodológicas

La autora Achilli (2005) plantea la necesidad de delimitar un enfoque teórico-epistemológico a fin de orientar las prácticas en el campo disciplinario marcando cierta direccionalidad que permita posicionarnos en nuestras prácticas de investigación. Tiene como supuesto básico descubrir el significado que tiene la realidad para un otro, teniendo en cuenta que interpretar supone modos diferentes, diversos y singulares de construir sentido. En relación con esto y el objetivo general que sustenta nuestra investigación, proponemos abordar nuestro trabajo desde el paradigma interpretativo, ya que el contexto atraviesa e influencia la subjetividad de los sujetos y su recorrido escolar. Siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2009) quien plantea que dicho paradigma es

“... una ciencia de la realidad de la vida que nos rodea y en la cual estamos inmersos mediante la comprensión, por una parte, del contexto y significado cultural de sus distintas manifestaciones en su forma actual, y por otra, de las causas que determinaron históricamente que se haya producido así y no de otra forma” (p.25).

Implica, por un lado, precisar que bajo este término conviven diversas tradiciones, escuelas o enfoques y a su vez, que estos postulan variados supuestos, métodos y prácticas acerca de cómo concebir la realidad social y cómo acceder a su conocimiento. Por otro lado, reconocer que sus componentes esenciales adoptan el uso del diseño flexible, ya que no existe un único camino de hacer investigación cualitativa sino que el proceso asume distintas formas según sea el enfoque adoptado y hay variadas estrategias cualitativas de producción, sistematización y análisis de la información recolectada. Además este diseño trata de sujetos investigando a otros sujetos, donde intervienen las subjetividades que pueden producir modificaciones. Es por esto que inscribir nuestra investigación en un diseño flexible nos permitió mantener una actitud abierta a los cambios en el proceso de investigación frente a situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, donde fue necesario revisar la pregunta inicial, nuestros objetivos y realizar modificaciones acorde a lo que íbamos analizando.

Es así que al adentrarnos en el campo y acceder al conocimiento sobre cómo se manifiestan los dispositivos lúdicos entre la propuesta educativa y el espacio terapéutico optamos por una metodología etnográfica, puesto que se reconoce al sujeto como parte del proceso teniendo en cuenta que su subjetividad es lo que condiciona su manera de desarrollarse, pensar, simbolizar y otorgar sentido al mundo social (Vain, 2012).

La construcción del conocimiento bajo esta tradición metodológica se realiza a partir de la interacción de las y los actores en el campo, siguiendo con la autora Vasilachis de Gialdino (2009) utilizaremos los términos *sujeto conocido* para referirnos a el/los investigado/s y *sujeto cognoscente* para quienes investigan. Es importante aclarar que en un primer momento, la recolección de datos cualitativos no se basó en la interacción cara a cara, sino que mantuvimos contacto vía telefónica con la directora de la Escuela Base y extensión áulica para concretar un encuentro presencial con el objetivo de ingresar al campo de nuestra investigación.

En un segundo momento se esclarecieron cuestiones éticas, consentimientos y alcances del trabajo lo que permitió nutrir y seleccionar las herramientas adecuadas. Paralelamente, el contacto de la directora con el coordinador de la IPSM nos permitió acceder a una entrevista presencial con el mismo, los demás profesionales y las y los jóvenes, lo que nos permitió conocer la Institución, su dinámica y contexto.

De esta manera, decidimos utilizar como herramienta la observación participante. Tomando como referencia los autores Taylor y Bodgan (1987), esta nos permite poder establecer relaciones abiertas con los informantes, de modo tal que se establezca una interacción social no ofensiva. Cabe destacar que dicha herramienta fue utilizada en nuestra investigación como fuente secundaria ya que se llevó a cabo por estudiantes de Práctica IV de Psicopedagogía, quienes observaron, en el mes de Septiembre 2022 de manera presencial, las dinámicas de los grupos para poder poner el foco en cómo estos se relacionan. Dichas observaciones serán nominadas *P4*. Esta metodología de campo fue convenida entre los espacios de dicha práctica y la cátedra de Trabajo Final.

Además, realizamos entrevistas en profundidad tomando los aportes de dichos autores quienes se refieren a las mismas como entrevistas cualitativas, las cuales consisten en una conversación entre iguales es decir, entre investigador e investigados, con el objetivo de comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Cabe destacar que estas entrevistas serán nominadas TF1, realizadas a los profesionales que trabajan en la IPSM.

Utilizamos, también, la entrevista etnográfica que propone Rosana Guber (2001) quien la define como

“Una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación.” (p.75).

En este sentido, fue de gran aporte realizar entrevistas a las/os profesionales y a la pareja pedagógica a cargo de la extensión áulica, ya que su mirada nos ayudó a comprender qué significaciones se ponen en juego entre lo terapéutico y lo educativo, además dilucidar los discursos que ellos tienen respecto a sus intervenciones desde lo lúdico. Como se mencionó, para guiar el desarrollo de este trabajo, formulamos cuatro categorías apriorísticas, es decir, preestablecidas al comienzo de la investigación: *sujeto, educación para jóvenes y adultos, curriculum y dimensión lúdica*.

Para finalizar, como metodología Mendizabal (2006) toma los criterios de validez que propone Maxwell, y los redefine como *criterios de calidad*. Estos son credibilidad, transferibilidad, seguridad y confirmabilidad. Para la presente investigación seleccionamos dos, los cuales nos sirvieron para garantizar la calidad de la misma. Por un lado, el criterio de *credibilidad*, que implica reflexionar sobre la corrección del conocimiento producido, aportando estrategias para lograrlo, mediante la evaluación del resultado y el proceso. El investigador es el instrumento fundamental de la investigación, ya que está inmerso en el campo, al mismo se le sugieren los siguientes procedimientos: a) adoptar un compromiso con el trabajo de campo, b) obtener datos ricos teóricamente, c) triangular, d) revisión por parte de los entrevistados, y e) revisión por parte de investigadores pares y ajenos a la investigación. De este modo, los registros que recabamos, tanto de las entrevistas como de las observaciones participantes, permitieron obtener información completa y datos certeros que nos posibilitaron armar las diferentes categorías que sirvieron de andamiaje para nuestra investigación.

Otro de los criterios a utilizar fue el de *confirmabilidad*, donde investigador e investigado construyen el conocimiento de la investigación cualitativa, y así se plantea la posibilidad que otros investigadores puedan confirmar que los resultados se adecuan al campo. Estos parámetros funcionan como pilares para desarrollar la interpretación de datos en base a las entrevistas realizadas y a las observaciones, tanto de la IPSM como de las clases en la que las y los jóvenes asisten, lo que permite dilucidar el sentido que le otorgan a sus prácticas subjetivantes. En el siguiente capítulo relacionamos la información recolectada para analizar psicopedagógicamente, discutir y develar el posicionamiento que tenemos como investigadoras de lo que supone ser un/a joven atravesada/o por lo terapéutico y lo educativo.

3. Capítulo III: Proceso interpretativo de prácticas educativas en el campo de la salud mental

3.1 Triangulación de tópicos: la heterogeneidad se hace presente

En este capítulo avanzaremos en el análisis de datos desde la triangulación en base a los discursos que circulan entre la Institución Pública de Salud Mental (IPSM) y la extensión áulica, considerando las categorías construidas de acuerdo al contexto a investigar. Para llevar a cabo este proceso, se optó por recabar información mediante entrevistas a quienes forman parte de dicha institución y son actores de nuestra investigación, a saber la directora del espacio educativo, referentes del espacio de prevención, psicólogas, trabajadora social y docentes. Ocasionalmente, utilizamos como fuente secundaria registros de observación de las estudiantes de práctica IV de la Lic. en Psicopedagogía y, bajo la autorización de la Facultad de Educación y Salud se acordaron días y horarios específicos para asistir a la IPSM a realizar el trabajo de campo.

La utilización de estas diferentes herramientas nos ayuda a conocer cómo se manifiesta lo lúdico a través de prácticas educativas teniendo presente el proceso terapéutico de las y los jóvenes que asisten a la extensión áulica, objetivo central de nuestra investigación. Es pertinente hacer mención al concepto de *heterogeneidad*, puesto que da lugar al aprendizaje, reconociendo la diversidad que existe en el espacio educativo y las necesidades e intereses de cada joven, en vista de que las mismas irán variando de acuerdo a la edad, las experiencias y particularidades de cada estudiante/paciente. El autor Olivieri (2016) plantea el concepto de heterogeneidad que alude a la acción de asumir “la diversidad etaria, social, cultural, cognitiva, entre otras variables” (p 14). A su vez, propone que reconociendo las diferencias podremos otorgar oportunidades, pero de lo contrario, la homogeneización dará lugar a desventajas. El sentido de llevar a cabo el proceso investigativo bajo este enfoque, lleva a considerar la importancia de reconocer la heterogeneidad de las experiencias vitales, expectativas, motivaciones y necesidades respecto del aprendizaje, puesto que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, en distintos contextos de la vida y mediante diversas modalidades.

En vista de que la presente investigación tiene lugar en un espacio educativo, donde aparece este fenómeno, es necesario conocer el proyecto escolar y las dimensiones que lo constituyen. Según el Instituto Nacional de Formación Docente (2020) el proyecto escolar consta de cuatro dimensiones: organizativa, administrativa, pedagógica y comunitaria, las mismas delimitan los ámbitos de operación para organizar sus prioridades y acciones, con el fin de lograr ofrecer un servicio educativo de calidad, aquí se versará sobre las dos últimas. En cuanto a la pedagógica, “da sentido y encuadre a la función de la escuela” (p. 1) haciendo

énfasis en la transmisión de saberes y conocimientos, adecuando las propuestas a sus intereses y necesidades y así, garantizar la calidad en los aprendizajes a través de la observación de documentos y planificaciones. En relación con la dimensión comunitaria, refiere al vínculo de la escuela con otras instituciones de la comunidad, con el objetivo de construir proyectos conjuntos organizando a los actores, mediante los discursos que traen los sujetos que son convocados a la escena del aprendizaje, observando la participación de los estudiantes en distintos escenarios, situaciones o inclusive en la escuela misma y la vinculación con otras instituciones.

Llegados a esta instancia, proseguimos con el análisis de las categorías. La primera pretende describir el objeto de estudio de la psicopedagogía, es decir, a quien se mira y se escucha, como *sujeto* activo y protagónico con una diversidad de bagajes enlazados a su historia donde lo lúdico se hace presente. Desde la psicopedagogía, consideramos al sujeto como único y particular, en constante transformación, y que construye subjetividad colectivamente en la relación con otros. En otras palabras, en este entramado de significaciones, la/el joven se construye y puede modificarse a lo largo de toda su vida. Estas/os son interpelados en su tránsito hacia la adultez por la cultura, el consumo y el sistema.

En el espacio educativo de la IPSM, se considera al sujeto como sujeto de derecho, el cual se constituye en interrelación con estructuras sociales que se representan en el sistema educativo, y por eso es necesario sostener una mirada integral en lugar de ver solo una persona a la cual transmitirle conocimientos. Es así que observamos el *sujeto educativo* como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, que construye conocimientos con el medio que lo rodea mediante experiencias significativas y en relación con su cotidianidad. El conocimiento se transmite a través de procesos de concientización de sus derechos, lo que constituye subjetividad y sentido social posibilitando construir relaciones y significaciones entre quienes habitan estos espacios. En el caso de la Escuela base existen varias estrategias de acompañamiento que se presentan como propuestas de escucha e interacción para los estudiantes; una de ellas consiste en abordar el desayuno como lugar de encuentro, previo a la jornada de clases, donde expresan situaciones o sentires que han vivenciado en su día a día. Como lo expresa una de las docentes:

“Es muy importante un momentito que solemos tener casi siempre ¿no? en la entrada, que es charlar como están, como soltarse un poco. Y qué sienten, y qué piensan o qué le pasó o alguien quiere contar algo bueno, escucharlo, pero no a ese solo sino tratar de que varios hablen.” (TF1)

Otro espacio en donde se puede observar las formas de expresión de los sujetos, es durante el taller de caminata que se realiza los días miércoles. A media mañana, las talleristas reúnen a las y los estudiantes y se dirigen hacia una plaza cercana; se sientan bajo los árboles con el fin de generar un clima de confianza y habilitar un espacio para que se puedan expresar vivencias sobre diferentes temáticas. El día que se realizaron la observación participante y algunas entrevistas, las docentes recuperaron junto con ella/os el tema de la violencia y el maltrato familiar por el cual habían pasado y qué sentimientos les generaron, de esta manera, pudimos conocer las formas de pensar y de sentir de cada uno en base a situaciones que las/os tienen como protagonistas. Durante este mismo taller, uno de los estudiantes contó que quería suicidarse ya que tenía una pareja que generaba en él ganas de no estar vivo, pero la terapia contribuyó a cuestionar sus pensamientos y superar sus propias barreras. Es así que, el despliegue de la palabra y el espacio de escucha, posibilitó que otra/os estudiantes quieran compartir sus experiencias poco a poco, facilitando la reflexión sobre sí y sobre los otros.

En base a estos decires, desde un posicionamiento socio-comunitario, la investigación se dirigió a un grupo de personas que, en continuo desarrollo y transformación, generan un sentido de pertenencia e identidad social (Montero, 2004). Los mismos son parte de un grupo social histórico que refleja una cultura preexistente, posee una organización con intereses y necesidades compartidos; en la cual concurre una pluralidad de vidas provenientes de sus miembros que interactúan con diferentes procedencias, historias, realidades y experiencias previas. Como investigadoras, nuestra propuesta se vio orientada a reflexionar sobre los discursos que circulan sobre las y los jóvenes que asisten a la IPSM y a la extensión áulica, y cómo sus demandas son atendidas por los profesionales de los espacios, tanto desde lo educativo como lo terapéutico.

Como ya se mencionó, quienes asisten a la IPSM se encuentran en una franja etaria de 14 a 21 años, lo que en relación a lo educativo estaría estrechamente vinculado a la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA). La puesta en marcha del dispositivo educativo dentro de este espacio, brinda la posibilidad de asistir al plurigrado, con la finalidad de que ellas/os puedan completar su trayectoria escolar, promover su autonomía y motivación en relación al aprendizaje. A partir de la Ley de Educación Nacional 26.206, la EPJA cobra significado, tiene como fin garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria para quienes no hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y brindar posibilidades de educación durante toda la vida. En este sentido, el Estado aparece como responsable de garantizar a dichos jóvenes el derecho a la educación y generar condiciones para hacer efectivo el mismo en cada nivel educativo y modalidad que integra el sistema. Entre el discurso de los

derechos y la realidad compleja de las y los jóvenes, aparece el concepto de Nivel de Riesgo Educativo (NRE). Este concepto refiere al conjunto de población que queda marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, lo que conlleva a procesos de desafiliación, precarización laboral y relacional que configuran situaciones de marginalidad para muchos jóvenes y adultos.

Con la Ley Federal 24.195 se producen cambios sustantivos y profundos en el sistema educativo nacional para elevar la calidad de la educación y alcanzar mayores niveles de justicia y equidad social; para aquellos que tuvieron un paso por el sistema educativo fugaz y frustrante, ya sea porque la escolaridad primaria y secundaria fue incompleta o no la han iniciado, como es en el caso de algunas/os jóvenes que asisten a la Institución:

“Entonces empezamos con un dispositivo que en realidad atendemos a todos los chicos, primaria y secundaria. La idea era y es que tienen que venir derivados por un profesional de la IPSM y con una trayectoria interrumpida importante (...) Se ha olvidado de las competencias básicas, no lee, no escribe, no opera, no puede resolver situaciones problemáticas, no ha perdido también competencias en los canales de comunicación con sus pares o con adultos, entonces es como volver a revisar todo eso (...) cuando ya vemos que un chico está en condiciones de integrarse en un espacio con mayor formato escolar que es este, empezamos a hacer pequeñas actividades.” (TF1)

Las y los jóvenes que asisten a la extensión áulica poseen diversas vías y posibilidades de acceso al conocimiento, de este modo es necesario establecer metas posibles y a corto plazo que orienten las acciones de enseñanza promoviendo la continuidad de las experiencias educativas. Retomando a Rascovan (2018) en estos sujetos vulnerabilizados predomina la “lógica del instante” donde no existen proyectos a futuro y sus posibilidades se ven determinadas por el contexto social. De igual manera, se puede ver en las prácticas de las/los profesionales el reconocimiento de las potencialidades de las/os jóvenes para que puedan alcanzar su máximo desarrollo. Sobre todo, con las propuestas lúdico-creativas que les brindan a los sujetos materializar su elección y decisión. Según Nuccelli y Sanchez (2017), el proceso de *elección* implica en el sujeto reconocer sus potencialidades para poder establecer “los vínculos diferenciales con los objetos” (p.128), dando paso a relaciones satisfactorias y relativamente estables. En cuanto al proceso de *decisión*, el autor va a plantear la relación en cuanto a la regulación y control de los impulsos del sujeto a la hora de tomar una decisión, lo que implica resolver conflictos y discriminar las ventajas y desventajas de la misma.

Es así que, la posibilidad de las y los jóvenes de materializar sus decisiones se encuentra ligada al acompañamiento que reciben en la elaboración de acciones para concretar proyectos

futuros, reconociendo lo lúdico como una dimensión constitutiva de la subjetividad que propician la construcción de los aprendizajes. Nos parece importante destacar aquí el acompañamiento psicopedagógico promoviendo la operación de dicha decisión, lo que conlleva a abordar la elaboración de duelos vinculados a las transiciones vocacionales respecto a lo educativo o espacios laborales, y también colabora con la construcción y presentación de diversas estrategias de acción para llevar a cabo los proyectos. En este acompañamiento es preciso generar en conjunto con el sujeto una valoración cualitativa del abordaje orientador.

La perspectiva actual de la modalidad de la EPJA se enfoca en la articulación entre educación y trabajo, buscando generar un conocimiento que otorgue sentido de pertenencia, puesto que este se va transmitiendo a través de los procesos de concientización que tensionan las reglas del juego social. Como se mencionó, la institución contempla las diversas situaciones de vida, los diferentes bagajes sociales y culturales. En una de las jornadas, las maestras planifican una actividad desde lo curricular, para atender a los diferentes procesos de lectoescritura de cada sujeto. Dicha actividad consiste en que las docentes leen un cuento a toda la clase, luego comienzan a indagar lo que entendió cada estudiante sobre lo que escucharon y posteriormente empiezan a recorrer mesa por mesa, guiando a cada estudiante para que escriba en su cuaderno lo que pudo rescatar. En el desarrollo de la actividad se tiene en cuenta que no todos se encuentran en un mismo nivel de alfabetización. También, se plantean momentos de lectura en los que se puede observar que tienen diferentes modos de aprender a leer e interpretar los textos, uno de ellos lo hace a través de imágenes, otro se encuentra en la etapa silábica alfabética³ y algunos leen de manera individual en voz baja.

La reflexión y análisis de la categoría antes mencionada, implica poner atención a la compleja tarea que es el proceso de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a las necesidades educativas de las y los jóvenes, junto con la participación activa de todos/as los/as actores involucrados. A su vez, destacar la importancia que esto conlleva en la gestión del currículum, y cómo la heterogeneidad se hace presente al momento de pensarlo dentro del aula del plurigrado, con personas que se conforman como estudiantes y pacientes a la vez. Las cuestiones curriculares se vinculan directamente con la toma de decisiones en la gestión de los aprendizajes que permite vislumbrar el quehacer de la escuela en su esencia, es por esto que se hará mención a las dinámicas de enseñanza existentes.

³ Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) plantean que en esta etapa, los sujetos van identificando unidades más precisas sobre la composición alfabética de las palabras. Descubren que las sílabas se pueden escribir con vocal o con consonante, y así empiezan a incluir ambas letras, escribiendo algunas sílabas completas en las palabras.

De esta manera, en el *currículum* se establecen modalidades y estrategias de planificación, considerando a los actores involucrados y el contexto en donde se va a desplegar con el fin de favorecer el vínculo entre los aprendizajes a través de la distribución de saberes. Es por esto que las intervenciones de las docentes parten de preguntas disparadoras, dando lugar a que surjan los diferentes discursos de las y los estudiantes y exista un intercambio entre los mismos, donde cada uno puede justificar sus respuestas y problematizarlas con la intención de generar aprendizajes significativos. La directora del espacio educativo, en una de las entrevistas expresa, “no hay grados, sino etapas y la dinámica de trabajo está adaptada para que todos participen” (TF1), no solo se centra en el resultado educativo, sino que también se piensa en un diseño curricular como un proceso, donde estudiante y profesora interactúan entre sí, teniendo en cuenta que la subjetividad se produce en interrelación con las estructuras sociales, y por eso es necesario sostener una mirada integral.

Lo anterior, conduce a considerar que en la intersección entre la constitución psíquica del sujeto y la dimensión social, se hace visible la tarea educativa para el desarrollo personal, desde prácticas discursivas que conciben a las y los jóvenes como sujetos de derechos. El Estado busca garantizar estos derechos mediante políticas públicas que son pensadas para transformar realidades, ya que deben estar al servicio del cambio. Durante el proceso de investigación, se pudo constatar que desde este espacio se fomenta el protagonismo de los mismos a través de actividades que generan recursos para la vida, ya que ponen énfasis en valores como el respeto, la tolerancia, el diálogo y el trabajo en grupo. En una de las observaciones, notamos que la comunicación entre directivos, docentes y estudiantes forma parte de los modos de aprender de esta institución, puesto que ante situaciones conflictivas se dialoga y reflexiona, dejando al descubierto que se toman decisiones subjetivantes para estos sujetos: “Se termina la reunión y la señora le lee el acta donde deja registrado todo lo que se habló. Firma L, las señoras y la directora. Los alumnos golpean la puerta, la señora I abre, pasan todos.” (P4)

En relación a esto último, la *dimensión lúdica* se despliega en la reflexividad y creatividad buscando estimular en ellos un cambio de posición subjetiva. Nakayama, Olivieri y Far (2020) retoman a Rivero (2012) quien plantea que es una actitud que no necesariamente tiene que ser un juego socialmente conocido, sino que además incluye quien juega, como se juega, para construirse social y subjetivamente en el marco de un proceso. De esta manera, lo lúdico refiere a la necesidad de sentir, expresar, comunicar y generar emociones en bruto, es decir, situaciones asociadas al entretenimiento, la diversión y la creatividad. Así, lo lúdico abarca una gran variedad de formas y medios lo que se puede contrastar en la entrevista realizada a la tallerista de cerámica:

“En los talleres se intenta rescatar el disfrute de uno, lo hacen un poco jugando, lo importante es que hacemos circular la palabra, con el cuerpo (...) se trabaja mucho la frustración, paciencia y detalle, el estar en contacto con, al final del taller se charla de como estuvimos.” (TF1)

A su vez, la psicóloga cuenta:

“... hay chicos que acá no hablan (risas) y tenes que buscar la forma de entrarle, hay chicos que atiendo afuera, me voy porque acá no quieren estar y bueno... es como que le tenes que ir buscando la vuelta ¿no? y es complejo pero está bueno, la creatividad es una herramienta fundamental” (TF1).

Como la línea de investigación apunta a la relación que existe entre lo educativo y lo terapéutico enlazado a lo lúdico, es importante aclarar que la dimensión lúdica se encuentra vinculada con la dimensión social, ya que ambas tienen relación en el contexto donde las y los jóvenes están inmersos. Lo lúdico refiere no solo a las prácticas de juego, sino también a las diferentes situaciones y prácticas sociales que se dan en interacción social conformando ser parte de una transformación social. Las actividades lúdicas se realizan en la IPSM a través de distintos talleres, ya que lo lúdico se vincula estrechamente con el goce y el deseo, los estudiantes del plurigrado no son obligados a participar, sino que lo hacen voluntariamente. Dichos talleres dialogan con el proceso educativo desde el arte y la diversión, proporcionando en las y los jóvenes la capacidad de transformar positivamente sus preocupaciones, lo que genera permanente contacto entre las áreas de educación y salud. Como se mencionó, no toda propuesta lúdica se convierte en juego, pero sí se genera con una intencionalidad educativa. Los talleres recreativos que se brindan dentro de la institución, son considerados una herramienta indispensable y buscan ser complementarios a la terapia de cada uno. El carácter social de las situaciones lúdicas, junto con sus reglas y sus procedimientos, le permite al sujeto estructurar relaciones sociales.

Conforme a esto, la directora del espacio educativo explicó que la mayoría de las/os talleristas son profesionales de la salud con formación terapéutica. La dimensión lúdica entonces, hace que converjan la educación, la salud y la recreación; en la medida de que no se dejan de lado las expectativas e intereses de las y los jóvenes, y se reconocen a la vez sus potencialidades para lograr autonomía y generar impacto en la producción de su subjetividad. En el caso de las y los educadores, esta dimensión es muy útil para abordar los contenidos, ya que forma parte de una postura alternativa a las prácticas educativas convencionales, promoviendo actividades creativas e innovadoras que brinden responsabilidad y a su vez libertad.

Dicho esto, la psicóloga y referente del taller de cerámica cuenta que

“se trabaja con las mismas dificultades pero bueno, desde este lugar, digamos, de lo que implica lo lúdico como más relajado, más placentero, eso no quiere decir que a veces no pasen situaciones que bueno, pero si, está planteado para que sea un espacio que los chicos puedan disfrutarlo” (TF1)

Coincidimos con Nakayama, Olivieri y Far (2020) donde se dice que las experiencias lúdicas habilitan el surgimiento de espacios de despliegue de subjetividad crítica, y a su vez, se abren otros modos de interpretación del mundo por lo que se da lugar a la transformación mediante la puesta en juego y la movilización de aspectos subjetivos. Lo expuesto demuestra que los talleres son configurados como espacios “descontracturantes”, de manera tal que las y los estudiantes pueden expresar sus deseos, permitiendo así el despliegue de la subjetividad donde se alejan de los parámetros institucionalizantes.

Luego de las observaciones y las entrevistas, emerge una nueva categoría de análisis que permite reflexionar acerca del *acompañamiento familiar*, ya que la familia forma parte del entorno de estos sujetos y, son responsables de acompañarlos y contenerlos en ambos procesos, escolar y de tratamiento. Para definir a la Familia, se tomará aportes del autor Gil en Sanchez Martínez (2012), quien señala que “la familia debe asegurar la creación de vínculos afectivos, que funjan como precursores de otros; de manera que la unidad familiar otorga la fuerza y sentido a sus miembros desde su interior, pero que a la vez los relaciona y pone en contacto con el exterior.” (p. 19). Según los dichos de la directora, es muy importante para la institución que las familias (desde el rol de padres o cuidadores) se vinculen en el tratamiento terapéutico, y que las mismas valoren estos espacios, ya que necesitan orientación e información sobre el aprendizaje y la salud de la persona que tengan a cargo, además, encontrar apoyo y confianza en las y los profesionales que trabajan allí.

Tenemos en cuenta que el apoyo de la familia es clave para la compleja etapa que es la adolescencia, la cual transitan estas/os jóvenes, como también los diferentes padecimientos de salud mental que atraviesan. A su vez desde la institución, se toma conciencia de que en algunos casos evitan estar en sus hogares ya que poseen familias multiproblemáticas, algo que los atraviesa y se hace palabra en algún discurso. En relación a la contención familiar la trabajadora social de la IPSM, expresa:

“Más que nada porque uno siempre trata de explicar a la familia cuando la tiene al principio a la entrevista que este joven está, digamos, siendo como el portavoz de una situación que está padeciendo la familia y que, si bien el paciente es él, toda la familia

tiene que involucrarse en el tratamiento y toda la familia tiene que revisar situaciones, este empezar procesos de cambio y demás.” (TF1)

La concepción de sujeto desde un enfoque de derechos permite un posicionamiento crítico-reflexivo ante las diversas situaciones y realidades respecto a la singularidad de cada familia, entendiendo que el acompañamiento familiar es una tarea de carácter complejo y multidimensional. De este modo, se puede inferir en aquellas situaciones donde la familia participa, y se puede caer en el error de sobreproteger al sujeto o volverlo más dependiente. Como la directora del espacio nos comentó en una de las entrevistas:

“Yo creo que la problemática de salud mental no la podemos atribuir a cuestiones de vulnerabilidad de familia, pero bueno, hay desencadenantes que son determinantes de algunas cuestiones de salud mental, ¿no? eh... hay familias que están presentes, pero no de una forma sana...” (TF1)

Implica un gran esfuerzo para la institución ir logrando un consenso y la aceptación de lo acordado con el grupo familiar, ya que influyen los diferentes valores y modalidades de educar. Esta categoría nos invita a pensar en la gran importancia de la familia como primera red de apoyo en tareas como contención y acompañamiento. A su vez, se determina que la dinámica familiar puede ser funcional o disfuncional en el tratamiento de las y los jóvenes.

Por lo expuesto, consideramos pertinente el uso de categorías apriorísticas y emergentes para poner en foco las diferentes aristas de este análisis. Las mismas operan como guía para poner en tensión los objetivos de este trabajo de investigación, lo que permite abrir camino hacia nuevas discusiones entre lo educativo y lo terapéutico, y reflexionar cómo cada discurso va configurando los diferentes espacios. En el siguiente apartado buscaremos describir particularmente el dispositivo que une estas dos lógicas, de sujeto como estudiante y paciente a la vez.

3.2 Dispositivo de tránsito: sujeto social en el discurso de los derechos

En este apartado se pone de manifiesto, con las observaciones y entrevistas realizadas, que el espacio educativo que se encuentra en la IPSM tiene en cuenta las subjetividades y las trayectorias particulares de cada sujeto, con el fin de promover y permitir la adquisición de competencias personales y sociales. Es importante definir el concepto de producción de subjetividad, de trayectorias transicionales y, además, mostrar el diálogo que existe entre educación y salud, y cómo este colabora en los vínculos joven-docente, joven-terapeuta, teniendo en cuenta que éste tiene la particularidad de ser considerada/o estudiante/paciente.

Tomando a Bleichmar (1999), quien define como producción de subjetividad a “aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política” (p.4), los profesionales que trabajan desde el área educativa, tienen en cuenta que las y los jóvenes que son derivados allí, traen consigo distintos aprendizajes que han adquirido a lo largo de su vida. Es decir, no se piensa en el sujeto como una *tabula rasa*⁴, sino por el contrario, se fomenta la educación basada en la confianza de las/os estudiantes en lo que pueden aportar para sí, y para la comunidad. A su vez, también tienen el desafío de pensar al joven como estudiante/paciente, puesto que son condiciones enlazadas entre sí que interfieren en la producción de subjetividades y construyen a este como sujeto deseante, social, de derecho que convive en los distintos contextos. En el dispositivo educativo, la directora del espacio expresa:

“Yo te miro como estudiante, si vos sos esquizofrénico, vos sos adicta, vos tenes problemas de anorexia y bulimia, no es que no lo atiendo pero puedo correrte de ese lugar y ponerte en rol de estudiante y creo que es lo que J decía, cuando somos estudiantes somos igual que el estudiante que va a la escuela de la esquina, a la escuela de mi barrio, no tienen etiqueta, es la parte sana digamos. Soy adolescente, soy estudiante, voy a una escuela” (TF1)

Desde una mirada psicopedagógica, consideramos importante evitar la idea de situar a las problemáticas de salud mental por encima de su subjetividad, ya que posicionar a las y los jóvenes como estudiantes promueve un rol activo y con mayor autonomía en relación al proceso de aprendizaje teniendo en cuenta las trayectorias subjetivas de cada uno. Aquí aparece lo que Rascovan (2018) menciona “trayectorias transicionales”. Además, el autor considera que las trayectorias subjetivas son las formas singulares que tienen los sujetos de transitar los distintos escenarios de la vida, y hace referencia a que los ciclos y niveles educativos son los mismos para todos, pero al mismo tiempo, las maneras de recorrerlos son diferentes.

Lo expuesto, pone de manifiesto que el dispositivo educativo que se encuentra en la IPSM, según la directora, es un dispositivo de tránsito que ofrece la posibilidad de vincular ambas lógicas (educativa y terapéutica):

“La idea es que sea un dispositivo de tránsito ¿por qué? porque si no seguimos encerrando en contextos de encierro o atentando contra lo que es el ámbito lógico de

⁴ En Gallo (2006) Locke J., sostenía que “la mente en principio es algo vacío, está sin idea alguna, es una tabla limpia, es una superficie donde no hay ninguna traza, es un tablero donde no hay nada escrito y entonces al estar en el mundo y al percibir el mundo se va llenando la mente”(p.100).

una escuela. ¿Qué es lo que hacemos? Establecemos un nexo puente entre este espacio, que es una escuela, un centro integral con todas las ofertas. Entonces cuando ya vemos que un chico está en condiciones de integrarse en un espacio con mayor formato escolar que es este, empezamos a hacer pequeñas actividades” (TF1)

Además de tener en cuenta las subjetividades y considerar la institución como un espacio puente, la directora comenta la responsabilidad que tiene la misma, en tanto dispositivo de tránsito, de saber hasta donde el estudiante se beneficia, en función de los propósitos que se persiguen. Comenta cuán importante es que las y los profesionales que allí desempeñan su labor tengan conciencia en los efectos de sus prácticas y si las mismas contribuyen al desarrollo de los mismos. En este sentido expresa: “empezar a ver hasta cuando la escuela sigue siendo una institución apta para ellos o interesante, o competente para ellos, porque llega un momento que la escuela hace un techo.” (TF1).

Si bien la directora atribuye esta idea de “hacer techo” a la Escuela base, se puede aplicar para la extensión áulica en la IPSM, ya que, si las y los profesionales consideran que las y los jóvenes han adquirido las competencias necesarias, hacen el tránsito a otro espacio que pueda responder a sus demandas. Se lo considera como un dispositivo intermedio que apunta ser un modelo de escuela para ellas/os, esto invita a poner en tensión las siguientes preguntas: ¿Las/os profesionales se interrogan acerca de las demandas que se cumplen en la institución? ¿Tienen en cuenta las demandas que no se cumplen? ¿Hasta dónde se adecuan los espacios a las/os estudiantes? ¿Qué estrategias utilizan para poder cumplirlo?

En base a esto, se puede analizar que todos los espacios y/o anexos son transitorios, puesto que no se brindan a fin de que se instalen de una vez y para siempre, más bien se intenta fomentar un progreso vital en donde las y los jóvenes puedan adquirir las competencias y habilidades estipuladas socialmente, y así, junto con los talleres de oficio, se les brinda áreas de aprendizajes para poder desarrollar su autonomía social y económica.

El papel que juega la educación en la construcción de subjetividades es sustancial puesto que pone en contacto con la cultura y se incluye dentro de las interacciones simbólicas y prácticas con sus pares, lo que decanta en el progreso de la propia socialización. En este sentido, impacta en el desarrollo del sujeto frente a dominar los objetos de conocimiento que, en ocasiones, se deben ajustar a situaciones reales descontextualizadas. El dispositivo transitorio educativo aporta a las y los jóvenes instrumentos pedagógicos, didácticos, comunitarios, que les permiten reconfigurar sus posibilidades de aprender. Es claro, en el caso de los distintos talleres brindados por las instituciones, debido a que promueven la co-construcción de significados entre los pares por lo que ya no es una comprensión particular sino también

compartida. La imagen de un Otro proporciona discursos movilizantes y novedosos a los sujetos lo cual es importante generar cambios.

De esta manera, se plantean diversas actividades recreativas y lúdicas, entre ellas el juego, lo cual posibilita crear combinaciones y observar los intercambios de los roles en donde se distribuye la atención sobre una secuencia de acontecimientos. En uno de los registros se observa una actividad en la que se propone el recurso del diario. Entre todos identifican cuáles son sus partes y lo piensan como medio de comunicación, donde se brindan y exponen cuestiones cotidianas ya sea noticias, espectáculos, avisos fúnebres y clasificados. Estas actividades están pensadas para establecer una relación dialógica entre saberes académicos y saberes populares, entonces consideramos que el dispositivo “encuentra su razón de ser en la posibilidad de recuperar las voces, las experiencias y los sentires de los actores que constituyen la comunidad resignificando el valor de lo lúdico, el juego y el jugar, como ejercicio de la ciudadanía desde una perspectiva de derechos” (Proyecto Madre, 2022, p.2). En este aspecto, pensar los saberes populares ha convocado que las prácticas lúdicas constituyan verdaderos andamiajes que habilitan procesos de aprendizaje poniendo en trama dialógica condiciones de subjetivación y posibilidades de transformación de lo social.

A su vez, consideramos que en la retroalimentación de las lógicas educativas y terapéuticas que forman parte de estas/os jóvenes, se pone en jaque la transferencia del mismo con las profesionales (docentes-joven; terapeutas-joven) ya que, el vínculo supone un tipo de encuentro en el que exista un andamiaje, es decir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje es importante y necesario el intercambio de concepciones para que la o el joven pueda ir reconceptualizando sus argumentos y re interpretarlos, lo que incide en su desarrollo y sus vivencias. En consonancia, Baquero (1996) va a plantear que la educación también es un dispositivo cultural, no solo haciendo referencia a los aprendizajes escolares, sino a toda situación en la que se confronten dos formas de hacer o saber.

El dispositivo de tránsito se desenvuelve en un aula con una mesa grande que permite, a quienes asisten, ubicarse alrededor y poder generar un espacio de intercambio a través del contacto visual. Al mismo tiempo, al encontrarse en la misma institución donde se desarrollan los tratamientos terapéuticos, se puede brindar una asistencia inmediata en caso de situaciones que requieran una atención específica y una contención de mayor complejidad para la pareja pedagógica. En relación a esto, la trabajadora social del espacio, expresa:

“El contar con nuestros propios talleres nos salva bastante, nos resuelve bastantes situaciones porque a veces en el fuera es difícil encontrar espacios. Primero porque los talleres son dictados por personas que no las conoces y en donde hay que hacer una presentación del

caso y demás. Y a veces el paciente no engancha con personas que no conoce, cómo que no tiene adherencia. Con nosotros, muchas veces y gracias a dios es diferente porque está en la institución donde él es atendido, si surge algún inconveniente con él tenemos alguien del equipo para que pueda hablar un ratito, nos ve siempre. Entonces todos los espacios de taller tienen ese plus acá, ¿no? que el paciente lo hace dentro de un espacio donde de alguna manera ya tiene pertenencia” (TF1).

En este sentido, surge la pregunta: ¿Cómo emerge el sujeto de derecho en la comunicación existente entre los profesionales de salud mental y las docentes del espacio educativo? En uno de los antecedentes que se utilizaron para poder armar el contexto conceptual del presente trabajo de investigación, se pone de manifiesto la comunicación que existe entre los equipos interdisciplinarios, proyecto escrito por la autora Buffa (2019). Cabe destacar que esta investigación es del año 2019, y la pondremos en tensión con la información que recabamos en el año 2022. Recordamos, que la finalidad del trabajo de Buffa, radicó en habilitar un espacio para poder potenciar la comunicación entre los equipos de la institución. La autora propone implementar “métodos de interacción y comunicación para garantizar la asimilación de un lenguaje común” desde una postura de comunicación permanente.

En la actualidad, los equipos interdisciplinarios (psicólogos, psiquiatras y trabajadores sociales) comparten reuniones semanales con otros profesionales, y mensuales con la presencia de los directivos del lugar. Luego de realizar entrevistas y algunas observaciones en la institución, se puede decir que la comunicación persiste entre directivos, tanto de la Escuela base como de la IPSM, ya que participan de los diferentes actos, y a la vez, tienen un contacto fluido con las docentes, las y los profesionales que llevan a cabo su labor en los diferentes consultorios terapéuticos y los responsables de dictar los talleres recreativos. En la entrevista la pareja pedagógica expresa:

“Estando acá hay mucho acompañamiento de los profesionales. O sea, cada persona que está en la escuela tiene su equipo de salud acá. Entonces cualquier problema que nosotras tenemos los llamamos (...) y no tenemos tantos problemas de conducta en la convivencia sino problemas ya propios de la salud mental de cada uno.” (TF1).

Entonces, volviendo a la pregunta que aquí compete, ¿dónde emerge el sujeto de derecho en esta dinámica? Es fundamental poner en primer lugar al joven y su singularidad, así como también sus necesidades particulares. Al mismo tiempo, disponer de un equipo interdisciplinario beneficia el desarrollo de estas/os puesto que permite la visión de diversas disciplinas. El posicionarse desde un enfoque de derechos comprende un posicionamiento crítico-reflexivo que sostiene una mirada integral y atendiendo que el sujeto se encuentra

atravesado siendo paciente, y a la vez, estudiante. La narración, se torna un recurso significativo en este dispositivo puesto que es la expresión del inconsciente. Pensar la emoción, narrar nuestra experiencia vinculada con ella, recuperar la memoria y decirla, son también modos de aprendizaje. Es así como, sus vivencias, al compartirlas adquieren sentido y permiten la transformación propia. En este sentido, una de las docentes expresó “hay silencios cuando están escribiendo o pensando, pero me refiero a eso a poder expresar lo mismo que después pueden escribir o contar o lo que sea. Esa parte de la oralidad es fundamental.”(TF1).

A modo de cierre, es importante que el dispositivo reconozca la importancia del trabajo interdisciplinario, y que se puedan problematizar las formas tradicionales de enseñar. A luz de cómo se vincula lo terapéutico con lo educativo enlazado a las prácticas lúdicas, emerge el sujeto social desde un discurso de derechos, dando lugar a la producción de subjetividades y a contribuir a recursos subjetivos para el aprendizaje, favoreciendo la autonomía de los mismos. En relación a ello “reconocer una realidad mucho más compleja donde los recorridos vitales con sus transiciones están sufriendo un proceso de desestandarización.” (Rascovan, 2018, p. 25).

3.3 Entramado del discurso resocializador y la perspectiva crítica en los aprendizajes

El siguiente apartado tiene como fin poner en tensión las concepciones arraigadas del discurso resocializador con la posición crítica que se retoma a lo largo del presente trabajo de investigación. El discurso resocializador plantea que las y los jóvenes con trayectorias escolares interrumpidas y necesidades de atención en salud mental, al ingresar a un contexto de encierro y para justificar el fin del mismo, deben corregirse y reformarse para reinsertarse en la vida social. Entendiendo que esta concepción se fue modificando, será de gran importancia pensar los sentidos que alberga el discurso de resocialización en la actualidad, en qué consisten los programas existentes, para quienes están pensados, cuáles son los instrumentos que utiliza y cuál es el objetivo de los mismos.

Históricamente la prisión o contexto de encierro era considerada como ámbito de corrección de quienes transgredieron el pacto social y a lo largo de los años, se han ido implementando diversas técnicas de resocialización. En el siglo XVIII, la corrección se encontraba estrechamente ligada con la posibilidad de transformar al preso en un trabajador, ya que este corrige su moral y lo disciplina para incorporarse al mercado de trabajo. En el siglo XIX, con los aportes del positivismo criminológico, la cárcel pasa a ser un espacio que cura patologías que constituyen un peligro para la sociedad, aplicando tratamientos médicos,

psicológicos y psiquiátricos, proponiendo así la corrección y cura de los delincuentes. Karina Mouzo (2014) nos dice que

“Desde el siglo XVIII hasta pasados mediados del siglo XX, éste ha sido la justificación por excelencia de la pena privativa de la libertad. La posibilidad de transformar, corregir, rehabilitar y readaptar al anormal o desviado era la meta que el encierro carcelario debía perseguir a pesar de sus sistemáticos fracasos en este sentido.” (p. 179)

En los años postguerra, siglo XX, el Estado de Bienestar⁵ apoya la noción de rehabilitación, pero pensando al sujeto como una víctima del sistema a quien no se le brindó las oportunidades necesarias para no caer en la tentación de la desviación, cuyo tratamiento partía de la educación y enseñanza de oficios.

El análisis que propone la autora para poblaciones de jóvenes como las de este estudio, es desde la “Metodología Pedagógica Socializadora” con el fin de pensar modos de conceptualización y de intervención que nos sugiere modificaciones respecto a la forma en que se concibe al tratamiento resocializador. Esta metodología justifica las técnicas orientadas a la modificación de la conducta de jóvenes utilizando técnicas normalizadoras que se suman a técnicas reguladoras orientadas a gobernar a la población como conjunto; es aquí donde toman relevancia las nociones de riesgo y peligro. Para comprender a qué se refieren estos términos, se retoma a Galindo (2015) quien toma a Luhmann y expone la diferenciación entre los mismos: “Puede considerarse que el posible daño es una consecuencia de la decisión (...) Entonces hablamos de riesgo y, precisamente, del riesgo de la decisión. O bien se juzga que el posible daño es provocado en forma externa, es decir, se le atribuye al entorno. En este caso hablamos de peligro” (p 154). Es por esto que podemos identificar el riesgo en las decisiones de las y los jóvenes que transgreden el pacto social, y como peligro a las oportunidades que le son negadas por ser parte de una minoría.

Cabe destacar que quienes asisten al espacio educativo no están privados de su libertad, sin embargo, la sociedad y el sistema los fragmenta y excluye, desde el discurso resocializador. Esta investigación se postula desde una perspectiva crítica donde el sujeto es considerado no solo como activo, protagonista y único, sino que también está entramado por el contexto bio-psico-social. En este sentido, Mouzo (2014) expone que para este tipo de intervenciones es importante “la participación activa del paciente y la confianza en la comunidad de pares que lo

⁵ A partir de la gran crisis de los años treinta –y más específicamente después de la Segunda Guerra Mundial– se puso en marcha en los países occidentales un sistema de solidaridad social que aspiró a corregir las injusticias del “capitalismo espontáneo”, en el cual el Estado sería paulatinamente considerado como responsable del progreso social de la población: es la idea del “Estado providencia”, “Estado de bienestar” o “Estado benefactor” (p54). Farge Collazos, 2007.

apoya (...) es un elemento clave en su propia transformación” (p 183). Es decir, es necesario que exista contención por parte del entorno.

Así, es pertinente hacer hincapié en la igualdad de oportunidades, donde ya no se hable de reinserción, como si se pensara en arreglar aquello que “está mal”, más bien se interroga cómo el quehacer social impacta en ellas/os que son parte de los contextos de encierro. Porter (2006) plantea contribuir a la idea de “incluir a los excluidos”, lo cual marca y aleja a esos excluidos de la sociedad tradicional con una mirada sujeto-objeto y con ello, intentar enfrentar el problema de la desigualdad. Para esto es necesario pensar qué sentidos aloja el discurso de inclusión que persiste en los tiempos de hoy y cuáles son las técnicas que se utilizan para que este proceso sea posible.

Teniendo en cuenta que el posicionamiento de esta investigación hace foco en los procesos lúdicos entre las prácticas lúdicas y terapéuticas, a través de los mismos será pertinente generar vínculos transferenciales saludables que permitan la retroalimentación en el encuentro uno a uno posibilitando la construcción de subjetividades a través de la idea de libertad y creatividad, donde cobra sentido lo lúdico, dando lugar a las utopías existentes para la transformación. Estas se ven reflejadas en el dispositivo educativo puesto que, brinda talleres recreativos con fines terapéuticos, donde se despliega lo lúdico. Podríamos pensar que los mismos son abordados desde una perspectiva de libertad, creatividad y goce con el fin de generar recursos que le permitan a las y los jóvenes explorar y generar el nexo con diversos objetos de conocimiento elaborados en el espacio educativo y que, a su vez, puedan las subjetividades nutrir su desarrollo. Es así que la psicóloga del espacio expresa:

“Nosotros cuando estamos en el taller de cerámica además de que hacemos las piezas, podemos ir trabajando, ir hablando con los chicos, trabajar el tema de la paciencia sobre todo con cerámica. Y surgen conflictos, a veces entre los mismos chicos. Bueno, todo eso se va trabajando. Después se hacen muestras. A veces cuando hay alguna actividad se invita a la IPSM y entonces se va con todos los talleres y se muestra”.

(TF1)

En estas experiencias en la que se existen propuestas del propio espacio, surgen diversas prácticas discursivas que, en palabras de Ocampo Castaño (2014) son modos de pensar, decir, hacer, acciones que se configuran en el marco de dichos dispositivos (p.37). Consideramos estas experiencias como iniciativas por parte de talleristas y/o docentes para manifestar lo trabajado y pone en tensión el contacto de las/os estudiantes con otros. En este sentido, es pertinente interrogarse acerca del diálogo en conjunto de este tipo de decisiones, a fin de generar efectos subjetivantes en los estudiantes teniendo en cuenta su singularidad particular y grupal; de modo

que, si se concibe al aprendizaje ligado al vínculo, los educadores reconocen al joven aprendiz con fragilidades, sentires, preguntas que conducen a ese proceso desde la reciprocidad donde se ponen en juego diversidad de modos de acompañamiento que hacen al aprender. De este modo, se fomenta y construye una dimensión afectiva de esos aprendizajes significativos lo que permite que emerja el sujeto social del discurso de los derechos.

Es así, que, a través de las entrevistas, se manifestó lo que el autor Porter (2006) denomina “incluir a los excluidos” dado que se refleja la importancia del espacio educativo cuando los terapeutas tienen contacto con sujetos que no han adquirido las competencias básicas escolares. Desde el modelo social⁶ se pone en tensión la igualdad de oportunidades donde este discurso deja entre líneas distintas prácticas que siguen sosteniendo en el tiempo una igualdad formal la cual deja por fuera, no sólo al sujeto como único y particular sino también desplazado de su entorno. Es necesaria una implementación adecuada para que la sociedad no siga sustentando una exclusión educativa que abandona el valor de los aprendizajes adquiridos en pos de continuar con un sistema educativo gradual. La psicóloga del espacio, comenta:

“Me parece un espacio re importante una escuela acá porque bueno, hay muchos chicos que tienen certificado de discapacidad, que han ido a la escuela especial, que han terminado la escuela y después nos damos con que no saben leer y escribir. Entonces tenerlas a las chicas ahí a mano hace que uno pueda ir, plantearle, le cuenta; se hace todo el trámite para que los chicos puedan ir”. (TF1)

Esta institución es una comunidad donde, y tal como plantea Montero (1980), “la discusión en grupos pequeños, el torbellino (tormenta) de ideas, ejercicios en toma de decisiones, comunicación y cooperación, entre otros, adaptados por supuesto a la situación grupal y teniendo en cuenta las características de los miembros del grupo (aquí se toma en cuenta lo individual) son sumamente útiles” (p.168). Además de mantener una fluída comunicación con todos los miembros de la institución lo que esfuerza su sentido de pertenencia y los hace partícipes de todas las acciones.

En este marco, la intervención socio-comunitaria tiene que construirse desde una lógica del sujeto como sujeto de derechos, en donde emerge la interdisciplina que posibilita una mirada integral y contextual de perspectivas por lo que, el desafío es la construcción de estrategias que brinden posibilidades de inclusión social y para esto existen leyes que abren caminos en las prácticas que orientan las acciones, que fundamentan, regulan y dan marco a la toma de

⁶ El uso del término social, en este caso, remarca que la exclusión social se da por la manera en que se encuentra diseñada la sociedad. Es por esto que las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona afectada, sino deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad.

decisiones. Aunque también requieren de un análisis para una posición crítica estableciendo la relación entre lo propuesto como legal y legitimidad de esta, y las necesidades y características del sujeto en particular. Es por esto que los talleres que se dictan en el espacio educativo están en constante relación con el equipo terapéutico ya que priorizan el bienestar de estas/os jóvenes.

Dicho en otras palabras, desde la psicopedagogía es necesario poseer conocimientos y formación que posibiliten aportar a la búsqueda compartida con la comunidad de soluciones a los problemas que afrontan y plantean promoviendo un diálogo significativo entre los distintos saberes de la comunidad con los propios conocimientos y perspectivas. De esta manera, según Brogna (2010) “el modo en que cada comunidad piensa sus espacios sociales se relaciona con aquellos a los que, consciente o inconscientemente, les parece correcto o natural dejar fuera. La manera de crear, organizar y disponer las barreras físicas, actitudinales y simbólicas es un proceso social”. (p.89)

Finalizando este apartado, se destaca la importancia de los vínculos transferenciales en el aprender donde se priorizan las subjetividades de las y los jóvenes aunque muchas veces se superpone con discursos de resocialización instaurados que excluyen, lo que genera una mixtura de posturas. El quehacer psicopedagógico consta de fomentar una perspectiva crítica que converge al joven en tanto visibilizar a aquellos que han sido desplazados de la sociedad generando espacios para su desarrollo. De modo que la IPSM es el único espacio público habilitado para estas/os, en tanto su franja etaria y clase social. Es así, como se puede concluir que no solo se los excluye por sus competencias bio-psico-sociales sino también por su estrato social.

Reflexiones finales

En el presente trabajo nos aproximamos a algunas temáticas abordadas desde una perspectiva psicopedagógica respecto de la Educación de Jóvenes y Adultos en el campo de la salud mental con toda la complejidad que ello representa. De esta manera, triangulamos información entre la Escuela base, la Institución Pública de Salud Mental y los datos recabados aspirando a indagar las demandas en términos de educación en perspectiva de derechos como posibilidad de tener una mirada externa de la que participa la Universidad Provincial de Córdoba.

Este trabajo de investigación aporta elementos que colaboran a las instituciones revisando las necesidades de creación de una propuesta para jóvenes y adultos entendiendo que estas demandas sobrepasan a este sector de la población. En este caso jóvenes con consumo problemático de sustancias, jóvenes con trayectorias interrumpidas, jóvenes con tratamientos psicológicos y psiquiátricos. Desde la psicopedagogía en este trabajo utilizamos una metodología de investigación desde una perspectiva etnográfica que nos permitió indagar distintos escenarios para contactar con las y los jóvenes implicados en la temática, así como sus necesidades y demandas. Una vez recogidas estas, analizamos las condiciones que permiten avizorar una mejora en la calidad de vida, calidad de educación y calidad de salud en términos de promover justicia social para los sectores silenciados de la sociedad, en este caso jóvenes en contextos de vulnerabilidad.

Consideramos que en el caso de las y los estudiantes que realizan su trayectoria escolar en la IPSM dan cuenta de problemáticas acuciantes y deja espacio para pensar la privación social en estas poblaciones. Puntualmente nos ha interesado las significaciones que se construyen en los discursos de estas/os jóvenes y de los profesionales que los atienden, tanto por parte del espacio escolar como por parte de la institución que aborda la salud mental, para identificar la existencia de diferentes dispositivos propuestos por dichas instituciones. En este sentido entendemos que la dimensión de lo lúdico en cada uno de estos espacios forma parte de esos dispositivos y que nosotras intentamos observar.

En línea con lo expuesto los discursos historizan la presencia de la escuela en el campo de la salud mental y en su desarrollo aparece la necesidad de estos profesionales de incorporar la dimensión lúdica en las prácticas como un andamiaje entre ambas instituciones que permitan sostener procesos de transformación social para las y los jóvenes. Esta inquietud de parte de

ambas instituciones y sus profesionales permite vislumbrar la necesidad de un diálogo permanente entre todos los actores que a través de sus consideraciones respecto de las juventudes así como de los dispositivos que se piensan para ellas construyen el sentido de lo público, dado que corresponden al Estado, Ministerio de Educación y Ministerio de Salud de la provincia de Córdoba.

En los discursos aparecen significados que vinculan a las juventudes con contextos de vulnerabilización social y se perciben atravesados por la vulnerabilidad en un sentido doble por un lado por el hecho de ser jóvenes que pertenecen a contextos diversos y que frente a la mirada macrosocial son marcados por significados que los negativizan socialmente, por otro lado, por ser jóvenes padecientes de trastornos de salud mental, también el hecho de que su escolaridad haya sido interrumpida o discontinua. Todo ello ha generado un entramado de desubjetivación para ellos mismos. En este sentido la doble vulnerabilidad construida y visibilizada en base a la experiencia social y subjetiva de cada sujeto se recupera desde la instancia metodológica y permite identificar la importancia de recuperar las voces, experiencias, pensamientos y sentires de las y los jóvenes dando cuenta de procesos de desubjetivación.

La relación entre lo educativo y lo terapéutico se constituye formando parte del campo de actuación de la psicopedagogía, en tanto la disciplina está cada vez más interesada por las cuestiones del campo de lo social, preocupada por temáticas vinculadas a las desigualdades sociales, socioeducativas, las estigmatizaciones y las negativizaciones de las poblaciones que atiende. En este sentido indagar sobre los discursos que hacen visibles los procesos de reflexividad, así como pensar en acciones que guíen la construcción de estado de subjetividad más creativos con lo social se convierte en objeto de intervención psicopedagógica, educativa, pedagógica, posibilitando ampliar los horizontes de estas/os jóvenes. En el marco de lo que exponemos consideramos que los procesos de carácter social y político influyen en la producción de subjetividad por eso debe ser tomada en cuenta en las intervenciones psicopedagógicas. Es decir, nuestra disciplina tiene lugar en una trama en la que interactúan contextos familiares, sociales, políticos y económicos estableciendo las condiciones para generar vínculos con el conocimiento. En este aspecto recuperamos a partir de los dispositivos entre lo terapéutico y lo educativo las posibilidades de tiempos y espacios alternativos a los tradicionales de la escuela y la IPSM que ha implicado la construcción, elaboración e incorporación de la necesidad de considerar la dimensión de lo lúdico con el fin de producir la transformación de los sujetos y que no es sin la participación de la creatividad las demandas y los deseos de este sector de la población en sus propios contextos.

Reconocemos los efectos de mantener un contacto estrecho entre profesionales, en pos de una intervención adecuada para estas/os jóvenes. En el caso de la escuela, la pareja pedagógica coincide en que la propuesta se torne significativa en el tratamiento, dando cuenta de necesidades y posibilidades donde los estudiantes que hayan pasado por vivencias similares o situaciones que los convocan, puedan interactuar entre pares, contemplando sus desafíos, capacidades y cómo ellos pueden llegar a vincularse con el objeto de conocimiento. Esta cuestión alude de una posición política y pedagógica que se sostiene en las propuestas, recreativa y flexible, que tiende a desmitificar negativizaciones sociales y estigmatizantes propendiendo a los sujetos en situación de aprendizaje que permiten desarrollos y roles activos haciéndolos conscientes de sus fortalezas y logros.

La dimensión política pedagógica de los proyectos que articulan lo educativo y lo terapéutico están caracterizadas por la flexibilidad que respetan posturas devenidas del campo de lo educativo y el campo de la salud mental, es decir, campos que interactúan en pro de construir un dispositivo educativo terapéutico que contenga, reconozca las necesidades y construya acciones para los procesos de subjetivación en las y los jóvenes. Un elemento fundamental para estas relaciones ha sido el eje con el que trabajan ambas instituciones para una propuesta en común y que es la horizontalidad, lo cual intenta trabajar las jerarquías sociales, tradicionales entre los roles enseñantes, aprendientes, profesionales y pacientes. Esta posibilidad de reconocer estas jerarquías sociales y culturales que producen asimetrías en las relaciones son conocidas desde la dimensión de lo lúdico implicando una mirada que esté atenta a disminuir los riesgos o daños desde un enfoque de derechos y de inclusión social.

Otro elemento que se suma a la relación terapéutico educativo es la intención de promover el acompañamiento de las familias de manera que puedan interiorizarse con el proceso educativo y terapéutico en el efecto de constituirse como parte esencial de un abordaje integral tanto en la educación como en los tratamientos. Esto es de gran importancia, ya que la familia es un pilar fundamental donde el joven vivencia sus primeras experiencias, y el cual tendrá gran influencia en la construcción de subjetividad en el desarrollo intelectual, social y cultural. Esto se ve potenciado sumado a la asistencia terapéutica y educativa que guían a los sujetos a una perspectiva crítica y autónoma.

Educadores y profesionales de la salud realizan una valoración positiva de los dispositivos lúdicos que aportan tanto a los tratamientos como a los procesos de enseñanza aprendizaje y destacan como estos dispositivos lúdicos promueven comunicación y trabajo en

red ante todo. A pesar de este reconocimiento existe una relación entre lo lúdico y el juego como si estos fueran sinónimos. Cuando se indagó la relación entre sus prácticas de intervenciones profesionales, terapéuticas, pedagógicas, educativas como parte de ellos se hizo mención explícita y directa entre los talleres y el juego y cómo estos impactaban tanto en los tratamientos como en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hablamos de los talleres que se llevan a cabo en la IPSM los cuales están vinculados a estrategias de juego, prácticas literarias, etc.

En el caso puntual de la institución escuela se entiende la dimensión lúdica que atraviesa los límites de una situación tradicional, como puede ser la enseñanza y el aprendizaje en el aula. En este aspecto se recupera y se valora que lo que queda por fuera de los márgenes de control, previamente estipulado, puede ser en realidad un espacio donde sucedan cosas interesantes, no necesariamente ceñidas por la lógica y el control de la disciplina y de las jerarquías. Puntualmente en el caso del anexo se observa como la pareja pedagógica incluye de forma permanente lo lúdico puesto que se ve un posicionamiento pedagógico que se convierte en político porque es transformador en la práctica, es decir, toman sentidos, significados que bordean ese contexto que se construye entre el enseñante, los contenidos escolares y los aprendientes. De esta manera, la pareja pedagógica entiende que, en sus intervenciones, lo lúdico es fundamental para tomar decisiones adecuadas sobre este sector de la población y sus problemáticas educativas y terapéuticas.

En el caso de las y los profesionales de salud mental reconocen la dimensión de lo lúdico específicamente en los talleres, a la que concurren las y los jóvenes en tratamientos, ya que estos tienen fines terapéuticos y se pondera que lo lúdico permite trabajar aspectos como la paciencia, la frustración, la concentración mediadas por los procesos dialógicos sobre aspectos de la vida cotidiana, aspectos en relación al propio cuerpo y del otro, el reconocimiento de los espacios personales, entre otros. En este sentido, las y los profesionales reconocen que el espacio de los talleres aporta a la construcción de dispositivos posibilitadores de despliegue de subjetividades.

Además, podemos decir, que el vínculo entre lo terapéutico y lo educativo contribuye a los procesos del aprendizaje, a la promoción del aprendizaje y a la prevención de sus trastornos. Esta comunicación en red entre los sistemas reconfigura las modalidades tradicionales de instituciones de educación y de salud mental, pues, acercan herramientas de análisis, revisión, reflexión y construcción de conciencia que permiten un trabajo con el sentido de pertenencia,

la confianza, las habilidades de las y los jóvenes intentando contrarrestar los discursos estigmatizantes que circulan en el campo de lo social. Estos objetivos si bien están claros también están en constante transformación, son dinámicos lo que hace que la articulación entre ambas instituciones tenga una característica recursiva de revisar concepciones, discutir intervenciones, habilitación de espacios que produzcan efectos en las subjetividades. Desde nuestra mirada, esto no es sin la dimensión de lo lúdico en estos procesos.

La dimensión de lo lúdico en los procesos permite recuperar aspectos de la subjetividad de las y los jóvenes y ofrece la exploración, la introspección y la capacidad de volver a contactar con lo social resignificando un lazo en otro momento fisurado. Así la escuela base y el anexo situado en la IPSM desarrollan propuestas independientes y propuestas articuladas considerando que, si bien, los procesos de enseñanza aprendizaje se llevan a cabo en un espacio y los procesos terapéuticos en otros, se encuentran en el mismo espacio físico de la IPSM y son conscientes que trabajan con los mismos jóvenes, es decir, son pacientes y estudiantes y por ello ven la necesidad de construir espacios de trabajo en común considerando que tanto las intervenciones, educativas y terapéuticas influyen en ambos procesos. Entendiendo que cada joven estudiante/paciente construye la posibilidad de resignificar el lazo social sobre todo para su vida cotidiana.

En la institución educativa hay muchas propuestas cotidianas como los desayunos grupales que son utilizados como dispositivos pedagógicos donde además de compartir una merienda se proponen temas en común, se comparten emociones cuidando y respetando los juicios. Este tipo de estrategia favorece para comenzar la jornada en la escuela y predispone a las y los jóvenes a procesos cognitivos y subjetivos en sus propios aprendizajes. Estrategias como la mencionada posibilitan un posicionamiento activo de las y los jóvenes que los invita a pensar y reflexionar respecto de sus potencias, así como también tomar conciencia de la mirada social estigmatizante que los ha atravesado.

La investigación focalizó en el diálogo entre lo educativo terapéutico que actúa de modo entramado en la realidad del vínculo, Escuela base y anexo. Se reflexionó sobre los procesos de subjetivación y desubjetivación desde la especificidad de la psicopedagogía recuperando las situaciones de vulnerabilidad de los mismos. A su vez, también se reconoció en este entramado de discursos que la dimensión de lo lúdico permite visibilizar la integralidad a la que responden las estrategias e intervenciones desde el enfoque de los derechos. Para nosotras este trabajo ha implicado tomar conciencia del campo de intervención psicopedagógica posible y reconocer

los alcances del Estado en tanto y en cuanto escuela base y anexo son instituciones de gestión pública. Al respecto consideramos, vinculadas a esta investigación y que la misma puede derivar en otras, la relación de las instituciones públicas con los recursos y dispositivos que cuenta el Estado para poder abordar las problemáticas de las y los jóvenes en materia de permanencia, ingreso, egreso del sistema educativo, así como diagnóstico y tratamiento de patologías mentales.

Bibliografía

- Achával, C., & Olivieri, A. L. (2021). *Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19): ¿hay lugar para la inclusión?*.
- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Acin, A. B. (2017). La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). Políticas derivadas e interrogantes actuales. *Cuadernos de Educación*, (17).
- Aguilera, M.; Ardita, A.C.; Ascheri, N.; Barilla, M.E.; Cuello, L.P.; Giovagnoli, M.C.; Giorgi, A.M.; Perea, L.S.; Valdez, G.A. (2018) *Las prácticas lúdicas en contextos sociocomunitarios ¿Favorecidos o dominantes?*. [Trabajo Final de Licenciatura] Facultad de Salud y Educación. Universidad Provincial de Córdoba.
- Alonso, L. E., & Benito, L. E. A. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa* (Vol. 218). Editorial Fundamentos.
- Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26206. Sancionada el 14 de diciembre de 2006.
- Argentina. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061. Sancionada el 28 de septiembre de 2005.
- Argentina. Ley Federal de Educación N° 24.195. Sancionada el 14 de abril de 1993.
- Argentina. Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. Sancionada el 25 de noviembre de 2010.
- Argentina. Ministerio de Educación (2020) *La gestión educativa reconoce cuatro dimensiones básicas para su realización*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Barcenas Barajas, K. & Preza Carreño, N. (2019) *Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo online*. En *Vitualis*10(18) 134-151.
- Barrios, M.R.J.; Maine, F.A.; Taborda, A.Y. (2019) *¿Cómo significan los docentes sus prácticas de enseñanza con sujetos privados de la libertad?* [Trabajo Final de Licenciatura] Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Buenos Aires: Aique.

- Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. *Revista Ateneo Psicoanalítico*, 2.
- Brogna, P. (2010). Posición de discapacidad: los aportes de la Convención. *SRE, México*.
- Bohoslavsky, R., Bojart, J. M. V., & Penteadó, W. M. A. (1971). *Orientación vocacional: la estrategia clínica* (pp. 45-91). Editorial Galerna.
- Buffa, Y. (2019) *Comunicación interna entre equipos de trabajo de la institución "Casa del Joven"* [Trabajo Final de Licenciatura]. Universidad Siglo 21.
- Cabello, A.E.; Manzanelli, M.E.; Tejeda, M.A.(2018) *La educación y la escuela en el universo simbólico de los adolescentes en contexto de encierro* [Trabajo final Licenciatura] Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Carballeda, A. J. M. (2008). *Los cuerpos fragmentados: la intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- Chaves, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Última década, 13(23), 09-32.
- Etchegorry, M. (2014). Una construcción posible en el campo: Psicopedagogía sociocomunitaria. *Revista Psicopedagógica-Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba*, 38-48.
- Fanlo, L. G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño Siglo XXI editores.
- Far, L., Griffa, M., Olivieri, A., Ruiz, M. (2018) Más allá del juego ... ¿qué?. Indagaciones en torno a lo lúdico en las prácticas de niños y niñas en contexto educativos equipo rondas. *Revista Psicopedagógica*. p 30.
- Farge Collazos, C. (2007). El Estado de bienestar. *Enfoques (La Plata)*, (1-2), 45-54.
- Figuro Moyano, F.B. (2021) *Manifestaciones de lo lúdico en contextos de vigilancia: una mirada a través de los relatos*. [Trabajo Final de Licenciatura] Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Florio, A. (2010). Pensar y hacer educación en contextos de encierro. *Sujetos educativos en contextos institucionales complejos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Galindo, J. (2015). El concepto de riesgo en las teorías de Ulrich Beck y Niklas Luhmann. *Acta sociológica*, 67, 141-164.
- Gallo Cadavid, L. E. (2006). El pensamiento educativo de John Locke y la atención a la Educación Física.

- Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar instituciones educativas.(cuaderno de postgrado). *Córdoba. Ed. UNC.*
- García Fanlo, L. G. (2011). ¿ Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben.
- Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad.(1 edición) Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Kalman, J. (2006). María del Carmen Lorenzatti. Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos. Córdoba, Argentina: Ferreya Editores, 2005, 315 p. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 205-206.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 65-106.
- Montero, M. (1980). La psicología social y el desarrollo de comunidades en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología* , 12 (1), 159-170.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (p. 167). Barcelona: gedisa.
- Mouzo, K. G. (2014). Actualidad del discurso resocializador en Argentina. *Crítica Penal y Poder*.
- Nakayama, L., Olivieri, A. L., & Far, L. (2020). El despliegue de lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro. *Investiga+*, 3(3), 180-196.
- Nuccelli, V., & Sánchez, S. N. N. (2017). Modelo de orientación vocacional y ocupacional: Teoría, Experiencia y análisis. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 126-137.
- Ocampo Castaño, R. A. (2014). Prácticas discursivas sobre agencia política de jóvenes en contextos de vulnerabilidad y violencia, en la Institución Educativa Instituto Manizales de la comuna San José-Manizales. Caldas-Colombia.
- Öfele, M. R. (2002). El juego en psicopedagogía. *Recuperado de [www. instituto. ws/mro/cap05/html](http://www.instituto.ws/mro/cap05/html)*.
- Olivieri, A. (2016). La construcción de la inclusión en espacios educativos no formales. La experiencia en Centro socio educativo Lelikelen con mirada psicopedagógica socio comunitaria. *IV Jornadas de Investigación e Intervención en Psicopedagogía*. Córdoba, Argentina.
- Olivieri, A. (2019). Psicopedagogía en contextos complejos. Acompañamientos a escuelas en

contextos de encierro. [Página Web] Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1JZV-e1rX68v8hh891JgiL2Vr2HVOcEOy/view>

- Olivieri, A. (2023). Una escuela en el campo de la salud mental: Proyecto de intervención en Casa del Joven. Exposición. Córdoba, Argentina.
- Pezzolo, M. L., De Lorenzi, P., & Socoliche, B. (2020) Tiempo de preguntas... Un camino hacia la construcción de nuevos aprendizajes. *Lic. Raquel Krawchik*, 26.
- Porter Galetar, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas: Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-21.
- Primario, P. C. A. Y. N. (2008). Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. *Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba*.
- Proyecto de Investigación (2022) sobre "El juego, el jugar y lo lúdico en contextos socioeducativos", dirigido por Olivieri, A.L., codirigido por Testagrossa S. A., presentado a la Facultad de Educación y Salud - Universidad Provincial de Cordoba.
- Rascovan, S. (2018). Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados. *Experiencias sociocomunitarias en los bordes*.
- Rivera, L. B. E., & Carrillo, E. R. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 135-145.
- Sanchez Martinez, C (2012) Significado psicológico de familia, papá y mamá en adolescentes. *Psicología iberoamericana*, 20(1),18-28.
- Satriano, O. (2014). Tratamiento psicoanalítico de las dificultades de aprendizaje en niños.
- Schlemenson, S. (1996). El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Sirvent, M. T. (2004) Los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos en Córdoba. 153-161. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (4).
- Taylor, S. J. Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Vain, P. D. (2012). *El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas*. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.

Vasilachis de Gialdino I. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*.

Anexos

Entrevista 29/09/2022. Directora del espacio educativo.

F: queríamos que nos cuentes acerca de la Institución Pública de Salud Mental (IPSM), la dinámica, organización, qué función cumplis vos ahí.

S: itinerante, lo mio es función itinerante. Bien, vamos a arrancar con qué es la IPSM

Esta institución es un espacio de salud mental que aborda todo lo que sean problemáticas de salud mental, no solamente de adicciones, sino todo el espectro digamos de problemáticas de salud mental de jóvenes de 14 a 21 años. Es uno de los espacios digamos, más importantes que tiene el área de salud mental de jóvenes y adolescentes en la Ciudad de Córdoba. Es un espacio de referencia.

Nosotros ahí lo que creamos hace muchos años a demanda de la institución pública de salud mental, estaba una gestión... dos gestiones más atrás digamos. JP se llamaba el director, que es psicólogo. Él propone, él pide a la modalidad y a la dirección de jóvenes y adultos una biblioteca de las que se organizaban desde bibliotecas abiertas de nación; como salud mental es considerado contexto de encierro, a la mirada de los procesos educativos se consideran en contexto de encierro. Nosotros éramos los referentes del contexto, la hablan a la coordinadora general, dice ¡si, va la biblioteca para allá!, Sonia, vos tenes cargo. Bárbaro. Yo ya trabajaba articulando con ellos porque todos los chicos que tenían problemáticas acá de salud mental son derivados allá y ellos con la sola indicación de que vayan con el pedido nuestro los atienden, si? Los atienden por guardia, después les asignan un profesional y se sigue el tratamiento.

Si, voy me presento, bárbaro, hacemos la biblioteca. y JP al poco tiempo me dice es como que nos faltaria una pata, no? abrir un dispositivo educativo. Una persona con una cabeza impresionante, esa gestión. Bueno bárbaro, pensémoslo desde el área prevención un dispositivo educativo para todos los chicos que no podían asistir a las escuelas, a sus escuelas, o que no tenían trayectos digamos, que vos pudieras decir bueno, vienen de tal espacio, porque había un abandono de mucho tiempo, tratamientos muy severos que los desconectaban con la escuela y a su vez ellos estaban en el hospital de día. El hospital de día te lleva 4 horas de tu día pasarlas ahí, entonces no había posibilidad de revincularlos con la escuela. Muchos habían hecho trayectos en escuelas especiales. Yo siempre digo por malos diagnósticos, ¿no? de que hay ahí problemáticas que están vinculadas a la salud mental pero diagnosticamos a un chico que no puede ir a una escuela común con todo lo que implicaría un acompañamiento en escuela común, entonces van a escuelas especiales.

Hay chicos que me dicen: seño yo no fui más porque mis compañeros se babeaban, se hacían pis encima y no era mi caso. Es como marcar la diferencia entre lo que entendemos por discapacidad y el alcance que tiene la discapacidad. Entonces empezamos con un dispositivo que en realidad atendíamos a todos los chicos, primaria y secundaria. La idea era y es que tienen que venir derivados por un profesional de la institución y eh... con una trayectoria ininterrumpida importante, o sea, decir che a ver hace cuantos años dejaste la escuela. Se ha olvidado de las competencias básicas, no lee, no escribe, no opera, no puede resolver situaciones problemáticas, ha perdido también competencias en los canales de comunicación con sus pares o con adultos, entonces es como volver a revisar todo eso, ¿no?

Entonces pusimos dos profes allá, son muy distintas, es una pareja pedagógica que son el yin y el yang una es toda ¡waa! y la otra es la calma. Funcionan muy bien. Y empezamos a tomar este espacio realmente como un dispositivo de transición porque no es la idea que los chicos se

queden toda la vida ahí. Hemos tenido egresados porque chicos que recibíamos con primaria incompleta, con un buen nivel que en uno o dos años lograban completar las competencias y los aprendizajes significativos, egresaban con nosotros. Certificábamos ese trayecto.

La idea es que sea un dispositivo de tránsito ¿por qué? porque si no seguimos encerrando en contextos de encierro o atentando contra lo que es el ámbito lógico de una escuela. Qué es lo que si hacemos, establecemos un nexo puente entre este espacio, que esto es una escuela, un centro integral con todas las ofertas y la IPSM. Entonces cuando ya vemos que un chico está en condiciones de integrarse en un espacio con mayor formato escolar que es este, empezamos a hacer pequeñas actividades. Ellos todos vienen a comer acá, el comedor que funciona acá es el comedor de ellos. Todos los días caminan desde allá y vienen a comer a la escuela. Muchos hacen trayectos de formación laboral acá, eso también es un espacio puente. Y después empezamos a vincularlos con los que tienen que seguir la primaria acá a vincularlos con el espacio de la biblioteca nuestra, como ayudante de biblioteca, como... en este área...

C: Cómo se dan cuenta que ya están aptos, entre comillas, para ese trayecto?

S: Generalmente, mira, generalmente la reunión se hace con el equipo interdisciplinario que lo aborda a ese joven desde la casa, el psicólogo, la trabajadora social, la psicopedagoga, los docentes. Entonces vos decis, che mira, ya ves un desarrollo de autonomía como para sacarlo de la IPSM, porque la institución lo que ustedes van a observar es más hospitalario, es muy encerrado, muy internado sería la palabra y la situación escuela es otra. Entonces, cuando empezas los profes y el equipo técnico empieza a ver que hay una autonomía que permite que un chico, ya la autonomía implica que ellos vengán desde allá a comer y muchas veces se vuelvan porque tienen talleres u otras actividades y nunca pasa nada. En los primeros tiempos los acompaña las profes y después ya empiezan a ir y venir solos eh... A que es un chico que estamos haciendo este proceso eh... empezó este año a venir, a hacer. Él pasaba a saludar a la mañana ¡Hola profe! que se yo me voy a la IPSM

necesita que lleve algo. Era como el que...

F: Entran como tratamiento ambulatorio y automáticamente arrancan en el plurigrado?

S: Ellos cuando entran a la IPSM y la psicóloga o el profesional que interviene desde el ámbito de salud, consulta la trayectoria escolar, dicen no, no voy a la escuela dejé. Bueno, en qué nivel dejaste. No, no terminé la primaria o empecé el secundario. La mayoría no ha terminado la primaria porque tienen severos problemas de aprendizaje y otros han arrancado primer año y han sido un fracaso porque justamente la falta de competencias te deja fuera. Entonces ahí ingresan al grupo y forman parte de ese plurigrado pero tiene que derivar el terapeuta. En este momento, dentro de ese dispositivo tenemos 8 chicos. Teníamos 12, 4 ya están acá, este año. A la tarde la mayoría, O, D, C y a la mañana tenemos a J. Ellos 4 ya están acá desde el inicio de este ciclo, o sea, eran 12 y quedaron 8 allá. El año que viene se viene A, si no hay nuevos ingresos. Estamos chequeando 2 nuevos ingresos. Pero chicos con patologías muy severas, viste, esquizofrénicos. Entonces vos tenes que tener ahí otro apoyo porque si se te brota en la escuela, como lo manejas, como manejas el grupo clase.

F: Y todos tienen un acompañamiento fuerte de la familia?

S: No, como en todos estos casos a ver... Yo creo que la problemática de salud mental no la podemos atribuir a cuestiones de vulnerabilidad de familia pero bueno, hay desencadenantes que son determinantes de algunas cuestiones de salud mental, ¿no? eh... hay familias que están presentes pero no de una forma sana, porque cuando yo discapacito, como le digo a los padres,

guarda, no discapacitemos. Nosotros tenemos a O que es un chico que tiene veintipico de años que viene a la tarde, y la mamá se resis... bueno él tiene una prestación de transporte que lo traslada de su casa acá a la escuela. O perfectamente puede ir y venir el colectivo, como un montón de compañeros lo han logrado. Cuando se produce esto del corte del transporte porque no les pagaban, vieron todo, la mamá lo traía y lo llevaba. Le digo, no mamá a ver... y se sentaba acá, no mamá no, eso no empodera, no genera instancia de autonomía para O, O puede ir y venir solo, usted si tiene la inseguridad acompañelo a la parada, subalo al colectivo. Él el itinerario de donde se tiene que bajar lo sabe perfecto. Llega yo le aviso, lo profes le avisan, llegó quédese tranquila, perfecto. Cuando sale de acá, hagamos este ejercicio, ellos se acompañan a tomar el ómnibus o la seño misma lo acompaña, es más una de las seños tomaba el mismo ómnibus de O, bueno dice la seño yo lo pongo en el colectivo conmigo y él sigue viaje y demás. Cuando subas al colectivo le avisamos. Bueno, así empezamos a hacer y así hace O, ahora ya ni avisamos, va y viene solo. Pero eso llevó un proceso de 2 meses que la madre entendiera, o sea hay familias que están presentes pero desde un lugar que es tóxico por decirlo de alguna manera, yo sobreprotejo, encierro y no dejo que avancen entonces esa es la problemática. Y por otro lado hoy justamente teníamos una reunión con las profes, empezar a ver hasta cuando la escuela sigue siendo una institución apta para ellos o interesante, o competente para ellos, porque llega un momento que la escuela hace un F, o llega a un techo. Vos decis tienen 26 años, tienen 30 años, no hubo procesos que se pudieran lograr porque bueno, sus patologías son severas, se alfabetizaron mínimamente, empezar a abrir el abanico a otros espacios más vinculados al área de aprendizaje de oficios, o de formación laboral, las competencias para un microemprendimiento, algo más vinculado al mundo del trabajo, más vinculado al mundo adulto. En realidad la educación formal en ellos termina llegando a un techo, llegué hasta acá y no hay avances inclusive empezamos a ver retrocesos porque sienten que los compañeros avanzan y ellos están estancados, ellos van saliendo de la franja etaria de sus pares, ya no tengo la misma edad de ellos, soy mas grande, por ejemplo O es padre, es papá, tiene una bebé de 8 meses.

A O ya lo tratan en el neuro, a A también porque más de 21 años pasan al neuro. A sus psicólogos del neuro que no tenemos tanto contacto con la IPSM porque no tenemos espacio de dispositivo educativo ahí, pedirles un informe. Bueno, infórmenos y nosotros a la vez pretendemos en este tramo que nos queda para cerrar el ciclo ir preparandolos a ellos y a la familia en esto de habilitar otros espacios.

C: Y eso, por qué a los 21 pasan al neuro?

S: porque es joven, justamente. La franja adolescente se considera hasta los 21 años para el marco legal, después de los 21 años vos ya sos adulto de competencias plenas, teóricamente para la ley entonces pasas a un espacio de adultos, que es el neuro.

F: y los profesionales que han trabajado en la institución para ese sujeto tienen algún tipo de...

S: conexión con casa...? si, entre ellos si hay conexión. Inclusive la trabajadora social de la institución es trabajadora social también del neuro entonces es como que ella va generando la articulación. Hay articulación profesional, lo que pasa es que a nosotros como espacio educativo que si estamos integrados después de mucho trabajo en la IPSM eh? porque la escuela, yo siempre digo la pidió una gestión, después vinieron dos gestiones que no acordaron con la escuela, es más la gestión anterior a la que está ahora sacó la biblioteca. Nos dijo la biblioteca acá no, no se entiende el significado. Nosotros habíamos planteado como una biblioteca abierta,

o sea para que? No solamente para nuestros estudiantes sino para toda la casa, y para la gente que iba a esperar una consulta, mientras vos esperabas podías... los profes te ofrecían un libro, te acercaban un material de lectura, era como darle otra vivencia de espacio. Dijeron, no no, acá la biblioteca se va porque va a funcionar la fotocopiadora entonces me traje la biblioteca y la sumé a la que ya teníamos.

Esto no fue gestión de la gestión actual, en ese momento estaba AR, que hoy es decana o vicedecana de la universidad de psicología eh... y no lo entendió nunca al dispositivo como un dispositivo de mirado del área de prevención o sea, como vos... José siempre decía la escuela conecta al niño, al joven con su parte sana. Siempre esa frase a mi me ha pegado, que yo siempre que pienso la escuela desde ese lugar digo ¿estaremos haciendo bien las cosas? ¿conectando realmente con la parte sana del niño, del adolescente, del adulto? del estudiante. Y entonces en un momento le digo chicas, nos vamos, vamos porque podemos armar el dispositivo dentro de este espacio. El problema era edilio, era ver la mirada que se tenía de ese dispositivo. Generalmente pasa eso, si uno mezcla lógicas diferentes siempre el otro se siente mirado, y que miramos? que estamos mirando, el miedo a que me miren existe en todos los ámbitos, cuando ustedes desembarcan en un lugar que a veces se les cierran las puertas a los practicantes de muchos espacios porque tienen miedo de qué me van a mirar, y van a mirar a la institución desde la mirada del inmigrante que no está contaminada de nada, esa mirada que miro desde arriba y que puedo objetivar algunas cuestiones. pero no hay que tener miedo a que te miren, al contrario hay que buscarle la vuelta porque si hay cosas que me miran y que no están bien las podemos trabajar, nadie vino con el título a decir hago las cosas bien. Lo mismo pasa cuando una docente mira la función de los psicopedagogos con sus estudiantes, si? y le dice che mira, acá en el aula hace esto, cuando va con vos al acompañamiento psicopedagógico nosotros vemos... y hay siempre una rivalidad. Y yo digo, uy pucha si hay que unirse para trabajar.

Con el director, compartimos la mirada de que es un dispositivo de tránsito, él me dijo esto no puede ser instalado. No, no, no. y él me dice, mira si un día no hay alumnos no hay alumnos, y si le digo yo, tal cual. La otra gestión nos contaba los chicos, decía pero hoy no han venido los 12, tienen 8, entonces donde cruza la línea, yo no le contaba cuántos pacientes tenía. Fue como muy difícil o sea es interesante investigarlo porque no hay precedentes, no hay precedentes de dispositivos educativos en espacios de salud mental porque nosotros fuimos al congreso de salud mental en el 17, 18 a Bs As. Nos fue a escuchar mucha gente porque no había precedentes en otras partes de dispositivos educativos, pluricursos como decis vos, en espacios de salud mental. Sí de adultos, en algunas provincias había de adultos, pero no de jóvenes y adolescentes.

F: Está bueno eso que decis, porque justamente nosotras, o sea nuestra pregunta de investigación es qué relación hay entre lo terapéutico y lo educativo.

S: exacto.

F: y la siguiente pregunta que por eso era como ahí íbamos, qué tipo de intercambio hay entre los talleres que nosotras vimos que hay en la IPSM y la escuela.

S: Total, total. Si, con esta gestión inclusive una de las docentes, trabaja voluntariamente, ¿no? porque le copa, como tallerista del taller de cerámica. Siempre consideren esto, que los talleristas son profesionales, no es que simplemente sabe hacer cerámica, es psicóloga. Son gente del equipo de la IPSM que tiene alguna competencia o capacidad y da un taller. Entonces, desde ese lugar hace un abordaje terapéutico. Si no, vos tenes, yo puedo ser artista plástica y voy a dar un taller ahí, tengo que tener la mirada del terapeuta, no voy a estar sola, de última

voy a estar acompañada de un terapeuta. En este caso la mayoría de las personas que dan los talleres son profesionales, tienen formación terapéutica.

C: y el taller es voluntario?

S: los chicos participan voluntariamente. Nosotros, después tenemos... la clase nuestra de folclore que era una clase de la propuesta curricular. Áreas expresivas 1 hora a la semana como todas las escuelas. El profe nuestro me dice S lo presento como taller abierto a la IPSM. Me parece bárbaro, lo hablamos con el dire y el dire en el acto ¡sí, genial!. Así que para esa clase nos prestan el sum, participa toda la casa, los pacientes, los profesionales, todo el mundo va, digamos.

C: o sea, es como algo aparte, un anexo literal. Nosotras pensamos que vos eras la directora de ahí también.

S: si, soy la directora de ahí también.

C: y ese director que nombras?

S: es el director de la IPSM en el área de salud. Yo ahí con él comparto un espacio de gestión. Él es director del área de salud, igual acá, acá hay un coordinador general de Senaf y nosotros somos los directores de los niveles educativos. Por eso es tan importante poder mirarse y poder mirar al otro desde un equipo de gestión, eso hay que construirlo. Con las otras gestiones anteriores fue muy difícil. Es más teníamos reuniones de coordinación general, le llamaba la directora anterior y yo participaba. Estaban los directores del área prevención, de adicciones, de trastornos alimentarios y yo como dispositivo de la escuela. Era como bien, bien, bien, eran dos lunes al mes teníamos. A es más desestructurado. él me dice S cuando necesitas algo me llamas, nos juntamos, lo charlamos, es otra cosa.

L va a la IPSM y estuvo con una problemática que se había generado en la escuela, no en el espacio de salud mental. Entonces quien tiene que intervenir, el director de la escuela, si con su terapeuta. Porque la terapeuta es la que va a trabajar, pero como lo hicimos, primero yo me reun con las señas y la terapeuta, acordamos cómo llevar a L a la situación que había pasado, se fue la terapeuta, porque tampoco mezclar, porque si no te dicen pero ella es mi terapeuta con la que yo tengo cierta privacidad y está hablando con la directora y se mezclan las cosas no? entonces después entró L y con las profes planteamos, y puse una medida disciplinaria como se pone en todas las escuelas. Mira L, por estos 15 días para que vos reflexiones, justamente el problema de él era en el taller de folclore, que pegaba, empujaba, se descontrolaba, todos los espacios que no fueran circunscritos al espacio del aula que él en el aula es un dandy. Todo lo que implicaba una cierta libertad, por eso te digo no es un chico que pueda venir acá, todavía le falta un buen rato. Mira L, no vas a participar para que vos puedas ver lo que te estas perdiendo, te vas a quedar en el aula con las profes mientras los otros van al taller; una medida media dura. Pero el terapeuta me dijo mira, la ponemos. Porque él tiene que ver la diferencia donde se corta la línea esta de no puedo hacer lo que quiero. Hasta acá llegamos, te hemos dado muchas posibilidades, tampoco hacer una sanción tan larga en el tiempo, yo digo siempre ustedes pongan de sanción lo que van a poder cumplir y que el chico se va a poder bancar. Entonces le dije che mira, hasta fines de septiembre no vas a participar del taller, te vas a quedar con las profes trabajando en clase, contenidos de clase. El 2 de Octubre nos volvemos a reunir, lo agendó, abrió su teléfono y me dice que dia me dijiste que vas a volver? El 2 de Octubre, no sé porque era 2 de Octubre, tengo agendado ahí no me lo puedo olvidar. Nos vamos a volver a reunir, vamos a realizar el acuerdo, porque esto es un acuerdo no un hecho y yo quiero que vos estés bien porque no fuiste

y me puedas expresar wue sentiste que cosas extrañaste, o tal vez no y te sentiste re comodo y no es el momento para ir al taller, lo haremos el año próximo, o sea yo quiero venir y no sentarme a bajar una medida sino a escuchar que pasó. Vos quedate tranquila que cuando vos vengas yo me voy a ocupar estos 15 días de pensar y le dijo a la seño el otro día ya tengo la respuesta para S, entonces la seño le dice mira que S no te va a aceptar una respuesta que vos largues así como dibujada. S te va a preguntar realmente qué sentiste. Es que es lo que siento, me mandé una cagada, porque es un espacio que a mi me gustaba. Pero sabes que pasa, dice, yo quería llamar la atención y le dijo la seño y. Escucha esto. Y porque no la llamas acá en el aula? No porque acá yo llamo la atención y tengo 2 docentes que me atienden. Y mira esto de la atención personalizada para él. Hay 2 docentes y 8 estudiantes, las docentes tatata se mueven todo el tiempo entre ellos, en ese taller que es abierto, más de 20 personas y hay un solo profe, cuando él demanda el profe le dice ya estoy con vos. Él no acepta el ya estoy con vos, es ya, de inmediatez, entonces eso es lo que están trabajando las profes. Ves L que el problema es que vos acá decís, profe y estamos acá allá es un solo profe, son 20 personas. Porque él quiere venir acá, en el centro socioeducativo no va a haber una persona para atenderte a vos, es otra realidad. Entonces es ir viendo donde se ancla la problemática. Y el trabajar, si bien son 2 lógicas diferentes porque yo digo estudiante paciente, como logras, creo que la pregunta es cómo haces para cruzar, que enriquece a una o ambas posiciones se enriquecen y se retroalimentan a mi me parece que hay mucho, más allá de esto de que el docente pueda trabajar a la par de un profesional de la salud mental en el mismo nivel. Las chicas participan de las capacitaciones que da la IPSM, ahora este jueves hay una capacitación de género, de ESI, desde la mirada de género y las chicas van a participar como todos los profesionales de la casa. O sea se da una charla de bulimia anorexia que organiza el equipo de trastorno alimentario las profes van.

C: Las profes que trabajan en conjunto están juntas en el aula?

S: es pareja pedagógica, acá también tengo parejas pedagógicas.

C: y eso como lo designaron o como se pensó?

S: se pide la propuesta y se fundamente, vos no podes tener un solo docente ante una problemática tan compleja del estudiante, por ejemplo, vos tenes. Ahora son pocos. Vos tenes 8 chicos de los cuales hay 3 con diagnóstico de esquizofrenia, ese chico se te brota que haces con el resto. Ahí se pide intervención al profesional que está de guardia, aborda la problemática y la otra sigue con la clase, o sea vos necesitas. En estos espacios, a ver, a nosotros qué nos costó, pelear el presupuesto. Yo decía, yo necesito pareja pedagógica y me decían, olvidate, quien sos vos. Hasta que yo presente una fundamentación bien bien grossa de por qué, cuáles eran las condiciones. Los chicos estos son hiper demandantes, entonces si vos tenes una sola docente. Cuidar al que cuida. No lo podes volver loco, lo matas, no resistiría el docente. Entonces, si vos quieres evitar carpetas psiquiátricas de los docentes pone otro en el aula. Me falló una pareja pedagógica, si, yo puse una pareja pedagógica en el complejo, los 2 docentes no se mataron porque no pudieron. Porque también tenes que encontrar la afinidad entre ellas, la capacidad de trabajar con otro, otro que me mira volvemos a lo mismo. en la docencia es muy muy prejuicioso esto de alguien mire, como hago, cómo trabajo; la humildad de decir che, entra conmigo y marcame cosas. Porque yo las miro cuando observo las clases, A por ejemplo y N que también son el yin y el yan. Y N por ahí le dice A, desbarrancaste, no sirvió, no lo planteaste bien. Y bueno, ¿cómo lo hubieras hecho vos? Eso no tiene precio. Allá también, hay

temáticas que Ines dice, no E plantealo vos porque vos tenes la capacidad de hablar de esto, desde este lugar. E tiene una formación en ESI tremenda entonces grosa en eso, una calma para explicar, en cambio I es más, viste se saca rápido. Pero hay momentos donde el chico necesita a I y otro necesita a E; I les dice !hasta acá se llegó esto tiene un límite; y E empieza desde otro lado,(con voz de calma) mira L. Que maravilla, yo las pude observar en clase y me parecen geniales, es mas como los chicos demandan distintas personalidades, porque hay chicos que van buscando viste o la calma o la furia le digo yo. Porque no todos se llevan bien con la calma de E que le lleva 1 hora expresar una frase, toda así suavcita y hay chicos que dicen no no no seño E con vos no terminamos mas, viste esas cuestiones también hay que irlas observando. Entonces para mí es vital, la pareja pedagógica es vital, no en esto. Si yo fuera ministro de educación pondría parejas pedagógicas en todas las escuelas. Dos miradas, dos intervenciones diferentes. Si no te quedas siempre con la subjetividad de un docente, guarda que yo las veo a ellas cuando tienen que definir una nota, a ver donde está el punto medio. Ustedes van a encontrar libretas excelentes en lengua, no satisfactorio en matemáticas. Y son docentes distintas, entonces qué miró una y la otra. Si bien hay competencias disciplinares, específicas pero es el mismo estudiante, si un sujeto lee y escribe excelente, no puede tener no satisfactorio en matemática.

Las clases terminan en qué aprendimos hoy, hay chicos que te dicen nada. bien, por que nada? vos me podes decir por qué nada? No seño no aprendimos nada hoy. Y qué hicieron? nada?, no sí. Ellos entienden que si no escribieron en la carpeta no aprendieron nada. No sí seño estuvimos armando. Alguno me cuenta porque si no ya las echo a las seños si no hicieron nada. No no, si hoy estuvimos... por ejemplo esto fue hoy. Hoy están trabajando, estamos con el tema de reciclado, bueno recién llevamos todas las botellas con las tapitas porque vamos a participar de la maratón del hospital infantil, estamos con el tema del reciclado, reutilización, cuidado del ambiente. Bueno, ese es el contenido que nos toca para este periodo en el que estamos, entonces la seño A ha empezado a crear un desengrasante que se hace con cáscaras de cítricos, porque acá consumimos muchas naranjas por el paicor todo los días te dan naranja y mandarina, mira acá tenemos una bolsa para los de la noche. Y todas las cáscaras que las tiraban por todos lados las empezamos a poner en unos bidones para hacer, investigamos cómo se hace un desengrasante casero, que no altera el ambiente,se hace con vinagre de alcohol, cáscara de naranja y bueno hay que dejarlo procesar, todo eso. Ellos estuvieron trabajando en eso, como me explicaron la organización del texto desde el oral. Bueno, yo quiero hacerlo en mi casa, como lo hago, que tengo que conseguir. Bueno seño vos comes mandarinas, si, bueno eso lo vas a ir separando y todo. No aprendieron nada? Bueno seño, no lo escribimos. Y la seño dice mañana lo vamos a escribir, primero lo teníamos que poder contar para que sea más fácil y después escribirlo. Me enseñaron todo el proceso, y la seño muda; vos tenes seño esto, vos tenes un bidón, cualquier vinagre.

Hay profesionales que club de fans de la escuela, se prenden en todo y hay otros que toman distancia y está bien porque tal vez se están interrogando lo que se están interrogando ustedes. Desde que lugar yo cruzo lo educativo con lo terapéutico y es productivo, es retroalimentado, no lo sabemos. Yo, para mí si, porque en donde veo yo el resultado, yo lo veo acá. Cuando ese chico ya, yo le digo en criollo le dimos un golpe de horno, y lo sacamos acá. A ver, nosotros teníamos a C allá, C lloraba todo el día a la par de la seño, nunca supimos por qué, la terapeuta creo que tampoco. Lloraba, todo el día lloraba, la seño calmandola, sacándola que tome agua,

que se yo. Un día dijimos basta, se acabó el llanto porque acá no hay nadie que te haga sufrir, C el año que viene viene acá, ah! la tía una resistencia. Vive con su tía, tiene una discapacidad, su hermana también, o sea la tía tiene un papel muy difícil. ¿A usted le parece seño? Vamos a probar, si no nos volvemos, no perdemos nada. La C está super empoderada, de novia acá con F, es una ternura. Entonces cómo cambiamos el llanto por el empoderamiento, dice está hablando la seño se callan la boca. vos sentate ahí, este lugar es mío. De una niña llorando todo el tiempo, que no aprendía, que había un proceso muy muy lento de aprendizaje pero hoy hacemos la evaluación de C y de otros casos que hay que decir hasta acá llegamos y buscar otros espacios. Con la C tenemos mucho más jugo para sacarle, ella viene sola, se va sola, ella llega, pasa al comedor feliz, saluda a todo el mundo, no lloró más, nunca volvió a llorar. No está mal un día llorar, pero no llorar todos los días por llorar, era como un ejercicio y por ahí eso estaba vinculado a la emocionalidad que le genera estar en un espacio de salud mental que no todo el mundo se lo banca. Yo entro a un espacio de salud mental y siento cosas que no están tan buenas, porque vos ves un chico ahí viste en un estado todo pasado de drogas o te das cuenta que hay uno que está semi brotado o muy medicado viste que babea, no está bueno. Entonces cómo vamos haciendo esa transición y que ellos se van acomodando también. También hay un tiempo necesario donde ellos empiezan recién a estar medicados, la medicación hasta que hace efecto o se ordena en el organismo pasa distintos estados, o de euforia o dormido, que se te duermen en la mesa o la baba, hasta que vos le vas indicando también al profesional, che mira a las 9:30 de la mañana se me durmió, bueno subo bajo. Son cosas con el psiquiatra muy muy finas, es un hilo muy delgado, cuando ya encontras el equilibrio con la medicación vos ves que ellos empiezan como a acomodarse, es un proceso que tienen que hacer allá, no lo puedo hacer acá, Acá no porque esto es otra realidad, entonces una vez que ellos ya están acomodados. C está medicada, la tía me dice que ella toma la medicación a la mañana y a la noche sola, que pone el estabilizador, pero bueno es un proceso y hay que poderlo hacer. Por eso yo digo a mi me parece que si, para mi desde ese lugar, dispositivo de tránsito, que acomodamos cuestiones que exceden lo educativo y después sí empezar a... y si mientras tanto también empoderar desde los procesos que no están definidos, hay chicos que llegan que no saben leer y escribir y salen leyendo y escribiendo, después el proceso lo siguen aca o no conocen los números y salen aprendiendo...

F: y una consulta, esas docentes parten desde los saberes que tienen los sujetos?

S: exacto, pero eso siempre es desde la modalidad de jóvenes y adultos. Cuando vos recibís un joven, por más que sea analfabeto tiene una trayectoria de vida, seguramente hay anclajes de aprendizaje formal o informal que se fueron cruzando en su vida donde ellos se desarrollaron, hay, no llega un chico tabla rasa siempre llega con algo. Está en tu capacidad de diagnóstico decir bueno, acá lo tenemos parado en esta disciplina acá y en esta acá. Yo tengo chicos acá que no leen ni escriben y cuando yo pido un problema de superficie lo hacen sin que vos se lo expliques, ¿por qué? cuando vos revisas... no, pasa seño que yo ponía cerámicos con mi papá, entonces yo sabía que 4 cerámicos forman de tantos centímetros, tengo un metro cuadrado. Aja, entonces si usted tiene tantos metros cuadrados va a usar tantos cerámicos. Te lo hacía más rápido que vos, que yo por ahí iba con la calculadora, perfecto. Claro, porque hay vivencias que vos no las podés desconocer.

L: y en el plurigrado se da el mismo tema o se va adaptando a cada uno?

S: si, es una propuesta curricular única, está digamos organizada desde la selección curricular que hacemos. ¿Cuál es la idea? La idea es que la escuela base, el anexo de contexto de encierro base y anexo iv se esté trabajando al mismo tiempo los mismos contenidos, la misma propuesta y selección de contenidos. ¿por qué? porque el chico puede cruzarse, generalmente en el complejo pasa mucho, los chicos egresan y vienen acá a continuar, entonces si vos no vas siguiendo el hilo, lo que haces es repetir contenido, repetir aprendizaje, y el chico dice ah pero yo ya lo hice, ya lo vi a eso, me voy, un embole total. No, entonces como que ir siguiendo, si bien la clase no es la misma porque cada docente planifica en función de su grupo y demás, es ir siguiendo los mismos contenidos para poder terminar. Por eso esta altura del año estamos con la unidad del ambiente que le llamamos cuidado del ambiente porque se vincula todo un montón de actividades que hacemos el armado de tapitas, la visita al botánico, y a la vez empezar estos proyectos chiquititos con ellos que este año fue la creación del desengrasante, también viendo cómo reciclamos lo que tenemos, armamos un compostero en el patio porque se genera mucha basura en una escuela que se puede utilizar. Así que bueno, eso es septiembre que empezamos y podemos también plantearlo. Septiembre y Octubre estamos con la unidad del ambiente y todo se vincula con la opción esa, por ejemplo en matemática están calculando cuántas tapitas entran en un bidón, depende del tamaño del bidón, cálculos de medidas de volumen, si yo tengo tantos bidones con tantas tapitas cuántas tapitas, bueno todo eso se está calculando en situación concreta con los bidones, los bidones van y vienen, los vaciamos, los volvemos a llenar. Los del secundario tienen un módulo para trabajar 15 días, entonces ya vamos preparándolos para el ingreso al secundario si no después los arrebatan allá con un módulo y por donde arranco con esto.

F: módulos a distancia se llaman, puede ser?

S: son los materiales de los módulos a distancia pero se usan en presencial también, son un material de apoyo, el profe da la clase y el chico resuelve. ¿Se acuerdan de la época de los manuales? Esa es la utilidad, el mismo material de soporte teórico. Entonces nosotros en primaria empezamos en octubre a trabajar con eso. Bueno, este mes ustedes tienen este módulo para resolver, con lo que vamos viendo en clase, con lo que ya vimos, ya hicimos; entonces ya empiezan a incorporar el concepto de módulo. Porque algunos van a ir a distancia en algún momento porque encuentran trabajo, o porque no pueden venir todos los días porque están con alguna problemática familiar. Vas empezando a allornarlos al espacio, tuvimos a punto de abrir un secundario en la IPSM pero la directora, teníamos todo, la plata presupuestaria teníamos todo pero la directora dice que, me van a transformar la IPSM en una escuela qué les pasa? si, eso hay que ver, Y ahí van a encontrar eso, si ustedes investigan va a salir, gente que te diga bandera de la escuela así fascinante y otro que te dice que hace una escuela acá. Y ambas visiones son válidas, pero bueno hay que ver de qué postura me paro yo a decir soy fan de la escuela o estoy en contra. Estaría bueno encontrar un intermedio, yo a ver a mi lo que me pasa es que los profesionales que están en contra de la escuela cuando yo llego ni siquiera me saludan. Esta señora no sé quién es, buenos días que tal como les va digo yo. Hola y se meten al consultorio como diciendo ni que me vayan a preguntar nada. Son los que jamás van a derivar un chico a la escuela tampoco. Se ha ido ampliando, sí muchísimo digamos el club de fan nuestro somos más, pero bueno, es difícil porque es entendible o sea, si nosotros que ya hace 6 años que transitamos, 7 que transitamos ese espacio nos sigue resultando difícil, complejo entenderlo. Si lo miramos, siempre parándonos del rol del educador decir, yo soy educador aca,

en el hospital, siempre me paro de ese lugar si bien no puedo desconocer la condición del paciente, como no puedo desconocer la condición del privado de la libertad en el caso de los chicos de contexto de encierro por problemas judiciales, pero siempre estoy mirando desde el lugar de escuela. Y ahí no, es como homogeneizar, en el sentido del estudiante. Yo te miro como estudiante, si vos sos esquizofrénico, vos sos adicta, vos tenes problemas de anorexia y bulimia, no es que no lo atiendo pero puedo correrte de ese lugar y ponerte en rol de estudiante y creo que es lo que JP decía, cuando somos estudiantes somos igual que el estudiante que va a la escuela de la esquina, a la escuela de mi barrio, no tienen etiqueta, es la parte sana digamos. Soy adolescente, soy estudiante, voy a una escuela, si? Esa era la idea del director que a mi me costó entenderla y que le costó entenderla a mucha gente, porque decía me conecto con la parte sana y esto de ser adolescente e ir a la escuela, lo normal entre comillas. Entonces entiendo que hay gente que no lo puede ver a eso porque solamente ve el paciente eh.. y no puede entender por qué una escuela acá adentro en un lugar de salud mental. Una persona lo dijo, pero están re locas ustedes, una escuela dentro de un espacio de salud mental? ¿A quién se le ocurrió tremenda barbaridad? me dijo la profesional y yo dije mira estamos aprendiendo, no me salió otra cosa, estamos aprendiendo, prueba error, veremos si funciona. Y cuando nos fuimos a Bs. As. que hicimos la publicación y fuimos a presentar al congreso, nos acompañaron 5 profesionales de la casa, JP por supuesto que era el ex director lo habían bajado, y los otros dijeron van a ir a hablar giladas al congreso de salud mental. Y vos no sabes lo bien recibido que estuvo el proyecto por profesionales de otras partes del país, cuando nosotros abrimos el auditorio estaba lleno de gente, imaginense docente hablando con psicólogas, psiquiatras, gente muy formada. La gente así, explíquennos como lo hacen, qué les parece, qué opinan. entonces yo digo es como que, lo hablaba con el profe yo le decía por qué no escribir, lo habíamos escrito en una publicación, un abstract de 50 60 palabras, no sé cuántas eran las que podíamos presentar para una revista de un congreso de salud mental. Pero por qué no escribirlo desde la universidad, por qué no empezar a ver porque yo voy más allá, yo pienso hoy un dispositivo en un espacio de salud mental, mañana por que no un dispositivo dentro de un geriátrico, por qué no un dispositivo dentro de, no sé, una residencia de resguardo con personas con alguna otra problemática, por que no? pensar la escuela como dispositivo transitorio, que ayude también a lo cognitivo

F: y la sociabilización, en eso estaba pensando.

S: la sociabilización que genera la escuela que por ahí no es única, pero es importante.

C: genera autonomía también.

S: total.

F: Nosotras obviamente queremos ir a la IPSM

S: bueno, eso es lo que tenemos que coordinar cuando quieran pueden ir, me avisan para que yo le avise a A, para que yo le diga ché van a ir las chicas que van a hacer la investigación. Ya están yendo 2 compañeras de ustedes.

C: Si, son chicas de la práctica 4 hacen observación.

S: Yo las fui a acompañar el primer día, encima el primer día que llegaron fue la intervención mía con L, con este caso. Yo las veía que anotaban todo, una velocidad de registro barbara. entonces también es importante que ustedes se arrimen a ellas y veamos. Ellas van los viernes, si ustedes quieren coincidir con ellas un día vamos todos o ustedes se pueden repartir en 2 grupos para que no seamos tantos dentro del aula porque tampoco es tan grande, será como

esto, un poquito más grande. Eso lo ven ustedes, si este viernes van unas u otras. si ustedes no pueden ir los viernes me dicen Sonia mira quien es la cata de aca?

C: yo

S: vos sos la C que tengo anotada. Me decis S mira vamos a ir tal día puede ser, yo me anticipo con A que no tiene problema pero me parece que corresponde que yo lo ponga al tanto.

C: Los jóvenes que pertenecen al plurigrado deben cumplir con algún requisito?

S: ser derivados por los profesionales de la casa, no entran de la calle. No es un alumno que dice vengo a inscribirme a la escuela, no no no. Los chicos vienen derivados por los profesionales que trabajan en la casa. El profesional deriva, tiene una reunión con la docente, y le plantea por qué considera importante que vayan a la escuela.

F: y antes? el paso previo para ingresar esta institucion?

S: mira, vos podes ir a partir de la nueva ley de niños, niñas y adolescentes, la persona que tenga 14 años puede ir a pedir asistencia a cualquier espacio de salud, desde ginecología, lo que fuera, solo sin contar con el acompañamiento de un adulto, eso tenganlo en cuenta. O sea, pueden llegar solos, pueden llegar derivados a ese formato de profesionales clínicos, pediatras, y demás que van viendo algunas cuestiones, las familia que ven que hay algo que no está funcionando y va y busca ayuda eh... nosotros de acá de la escuela derivamos con una nota que dice, necesitamos intervención urgente, explicamos un poco, mandamos a la mamá o a él mismo con la hojita y entra por guardia. Una vez que ingresó por guardia, a veces los turnos están complicados, entonces vos los mandas por guardia, por guardia entran y ya le asignan un profesional y ya sigue. cualquiera puede ir a demandar la atención en la IPSM, por guardia vos decis mira soy la mamá de este chico, veo que está consumiendo, ya no se como mas manejarlo y ahi vas a esperar un turno y te van a atender como cualquier hospital. Pero a la escuela solo llegan los chicos que están derivados por el equipo terapéutico si o si tienen que tener un profesional.

Hace unos años desembarcaron por el area de capacitacion, hay un area de capacitacion que tambien articula con las universidades y llegaron 2 chicas como ustedes, estudiantes del último año de psicopedagogía y le metieron un cambio total a la mirada de la escuela, ellas nos ayudaron mucho. ellas se recibieron con nosotras ahí. Y bueno, de ahí empezaron a desembarcar psicopedagogas como ustedes, o que ya están recibidas y están haciendo una formación, no sé creo que les pagan algo como una pasantía. Entonces ahí ya empezó a cambiar el aire y se jubiló esta mujer, L se llamaba.

Entrevista 7/11/2022. Referente del espacio de prevención

F: ¿Cómo pensaste el programa?

J: ¿qué programa? la escuela o cual?

F: si, el anexo.

J: Ya puedo responder?

F: si si

J: Yo trabajo acá en la IPSM hace 21 años, entré en el 2000, Diciembre del 2000 este año cumpla 22. Eh... siempre fue una inquietud el tema de la dimensión educativa por decirlo así, porque cuando yo vine acá esta institución era básicamente asistencialista digamos, en tratamientos de salud mental. Inclusive, el área de prevención que es un área distinta a la asistencia estaba ahí como muy, en un estado germinal digamos. No había mucho desarrollo. Y

uno veía en el trabajo clínico veía cuestiones relacionadas con la adquisición de bueno digamos de los instrumentos que brinda la educación y muchos chicos no estaban contemplados digamos. Solamente estaban contemplados como bueno, no terminó la primaria lo mandemos acá al lado, derivación y en el camino nunca llegaba o era muy difícil que se diera esa... porque por algún motivo no había podido ir antes y eso... y solamente venían acá por una cuestión de salud imperiosa, la mayoría de las veces entonces la escuela era como prescindible para sus vidas. Entonces siempre pensamos que, pensé yo en realidad que esa cuestión era algo que había que resolver de alguna manera. En un principio hicimos un taller que se llamó de alfabetización. Y bueno, nos juntábamos con algunos chicos a algo muy rudimentario, muy básico que tuviese que ver con digamos, con cuestiones de la escritura, de la lectura así como básico ¿no? nada más. Bueno, después una colega CM me dice que había un proyecto de lo que se llamaron las bibliotecas populares ¿no? que, que eso podía. Nosotros queríamos también una biblioteca. Que eso podía tener lugar pero con un dispositivo educativo, o sea para que estuviese la biblioteca tenía que estar la... entonces, bueno fuimos a la dirección de jóvenes y adultos, la dirección de adolescentes, jóvenes y adultos que está en la calle C, hablamos con B en ese momento con L que eran las personas que estaban a cargo de esto y nos encantó la idea, o sea claro. Así que vino la biblioteca, que ya se la llevaron y la escuela que, el anexo que quedó en el 2002. En ese momento yo estaba en la dirección de la institución. Entonces bueno, fue todo un movimiento ahí porque claro eh, no era habitual y las cuestiones educativas eh, siempre eran miradas como así viste, al cejo digamos, miradas con cierta desconfianza porque esta institución está muy atravesada por el discurso psicoanalítico, donde vos escuchabas bueno, que la educación era esta cosa de lo imposible de Freud, y digamos que se generaba en otra instancia. No tenía, no podíamos pensar en esta, en este entrecruzamiento entre lo educativo y lo terapéutico. Después eso fue cediendo, los conceptos y le hicieron un lugar gigante a la escuela, a tal punto que tenía un lugar físico central que era el Sum, que el Salón de usos múltiples es el salón más grande que tenemos acá donde ahí estaba. Por supuesto que se generaron un montón de disputas internas sobre todo por ese lugar porque ocupaba un lugar central y un horario central, o sea estaba de 9 de la mañana a 12 todos los días, ¿entendes? entonces vino así como para, bue. Había otra dirección antes, se generaron algunas tensiones y terminaron yendo a otro lugar que es el que está ahora que es ahí en la sala grupal, un lugar más chico pero también cómodo y es como su lugar digamos ahí, eso está está piola. Pero bueno, más o menos así se dio la llegada a la casa.

F: y con S cuando se conocen y empiezan a armar todo el programa.

J: eh...

F: Disculpa, trabajaron en conjunto para pensarlo o vos lo fuiste pensando solo?

J: en verdad esto es algo que se, claro, que se armó a medida que se fue desarrollando porque digamos, la experiencia de escuelas para jóvenes y adultos, primaria digamos no es nueva, no es que vino a la IPSM. Lo que fue nuevo fue que este se localice en una institución para jóvenes de salud mental ¿no?, eso es nuevo. Porque antes estaba en un edificio propio o en instituciones cerradas, como los institutos de menores digamos que funcionan en instituciones cerradas, esto es una institución abierta. Nosotros, es una institución ambulatoria, no tiene internación, está pensada, es un proyecto nuevo respecto a las otras instituciones de salud mental, esto tiene 30 años nada más, aunque parezcan muchos años. Comparado con las otras IPSM es muy joven, está alineada en buena medida con la ley de salud mental ¿no? o sea tiene digamos, un montón

de cuestiones que la ley de salud mental contempla, eh... entonces venir con un dispositivo era una cosa que había que ver que sucedía. Y si, fue en ese mismo año que estaba S como la directora, estaba L como dije, había una inspectora. Había varias personas del ámbito educativo que hicieron todo para que el anexo funcionara.

C: claro, porque para eso tenes que presentar papeles y legalizarlo digamos.

J: hay que hacer un proyecto y el ministerio de educación lo tiene que aprobar y el ministerio de salud también, lo que funciona acá digamos.

F: y eso se dio rápido?

J: sí, la verdad que sí. Se dio bastante rápido, en ese momento estaba O director de salud mental. Si, fuimos a hablar allá con la dirección de enseñanza para jóvenes y adultos y si, no hubo problema ahí lo armamos ahí nomás, después hicieron toda la documentación correspondiente.

F: que bien. ¿Y tu llegada a este lugar como se da?

J: y yo estaba, yo estoy desde el principio se podría decir, yo estoy hace mucho tiempo. Y siempre fue una idea mía, entonces siempre estuve ahí muy ligado a la escuela. Después bueno, por cuestiones internas no con la escuela en sí que siempre, o sea, yo tengo mi corazón con la escuela ahí, para mi es muy importante por mi historia de vida, por la manera de entender algunas cuestiones relacionadas con los jóvenes. Pero bueno, la gestión anterior a la actual de la IPSM bueno, como yo había sido director antes se generan todas unas rivalidades ahí, bueno, nos fueron como desplazando de la mayor cantidad de lugares posibles y uno de esos fue la escuela digamos. Entonces yo quedé con la relación más afectiva y cuando hay alguna situación puntual, las docentes me convocan, pensamos algunas cosas. S también, cada tanto me llama, por ejemplo la otra vez un pibe que, ay no me acuerdo que era lo que hacía, si llegaba a la escuela y se ponía a cantar o se ponía a dibujar, no sé pero le generaba todo una cuestión ahí a los docentes, a los compañeros porque tenía un comportamiento atípico digamos. Entonces bueno, qué hacemos con este pibe, que hace esto, que hace lo otro. Claro, no era nada violento ni agresivo sino que era una conducta distinta viste?. No me acuerdo ahora específicamente que era. Pero si, siempre tenemos ahí comunicación. En el primer tiempo era, S también venía mucho más seguido, teníamos reuniones cada 15 días y ella concurría, después dejó de venir. Hubo también intenciones con eso, con la gestión anterior, porque claro, el dispositivo educativo tiene un modo de instalarse en los lugares que es bastante masivo también, entendes? y se genera una cuestión de, cómo te puedo decir, de disputa de poder. Son lógicas diferentes.

F: si, de pertenencia, porque también salud mental ya estaba instalado acá.

J: exactamente. Nosotros estamos acá en la IPSM, en la manzana de salud mental. Porque no sé si ustedes saben está el Hospital Psiquiatrico, en la otra esquina está el IPAD que ya cerró, acá está el taller protegido de rehabilitación sociolaboral que es el que está acá, o sea, esto es una institución que está en una manzana que todas las instituciones son de la secretaría de salud mental, del ministerio de salud. O sea, otro ministerio, otra secretaria nada que ver. Entonces bueno, la educación y su lógica escolar digamos, intentando hacer pie en este lugar. Pero ha habido un esfuerzo recíproco digamos entre las docentes, Sonia y los de acá también, tuvieron que hacerse una idea de eso. Y todos la terminaron valorando mucho. Yo cada vez que hay alguna situación como de tensión y Sonia dice, bueno nos vamos a llevar la escuela, esto no da para más, que se yo y se empieza como a enojar así. Entonces yo, viste, me alerto y empiezo a preguntarle a los colegas de la IPSM les digo che si para vos, yo te digo la escuela base que te significa? entonces te dicen, no sé, libertad, aprendizaje, contención, que se yo. Bueno le digo,

¿sabes que? hay posibilidades que se la lleven, entonces los alerto un poco como para que volvamos a tener ahí movimiento. Porque es verdad que si bien funciona acá y los pacientes son los mismos, estudiantes en el caso de ellos, pacientes en el caso nuestro, eh... bueno, no tenemos una relación como con un equipo de trabajo, como si con los colegas que armamos equipo. Tienes un paciente todos los días, vos te juntas, trabajas sobre los pacientes que se yo, con ellas es una cuestión más de convivencia pero no tanto de interrelación, se entiende? ellas están, yo tengo relación, vamos, venimos, charlamos que se yo, pero no es que ellas nos consultan todo a nosotros, su referente es S, se entiende? Por ahí si hay alguna situación particular con algún pibe si se llama al terapeuta, se llama a alguien del equipo y si no responde nadie me llama a mí.

C: Claro porque esos estudiantes son pacientes a su vez.

J: Claro, sí, entonces bueno. Pero quedó ahí, antes estaba un poco más integrado. convivimos sin tanta relación, porque se llevan de maravilla ellas son re aceptadas aca. Re re aceptadas, las quieren un montón, las valoran muchísimo. Cada vez que hay alguna capacitación y aparece el tema de la escuela no hay más que elogios para el trabajo de ellas dos que en verdad, con una mano en el corazón, es un trabajo realmente, yo me saco el sombrero. Porque el laburo es tremendo, el trabajo que hacen con los chicos, primero tener a pibes con sus dificultades durante tanta cantidad de horas sosteniendo en alguna actividad. Eso ya de por sí, es una especie de hospital de día y después transmitirles conocimientos de diversa índole, ¿no? Imaginate, porque los pibes que vienen acá tienen sus dificultades de aprendizaje quiero decir. Pero ellas lo logran y se bancan la frustración de los tiempos de cada quien, porque son muy respetuosas de los tiempos de cada quien. Entonces yo, la verdad que aprendo un montón con ellas. Yo siempre digo, cada vez que las presento digo, acá está la señas, acá estamos aprendiendo todos.

C: claro, y tu función acá cual es?

J: con respecto a la escuela?

C: no, con la IPSM.

J: Con respecto a la escuela no tengo ninguna, o sea, es puramente afectiva digamos. Que tiene mucho que ver también, porque son, esto que digo yo, cuando hay alguna cuestión yo salgo ahí como a revalorizar el espacio. Y en la IPSM yo estoy en un equipo de atención, estoy de guardia los días miércoles, atendemos pacientes, urgencias y demás. Coordino un taller de cine, cine y producción audiovisual se llama que funciona los miércoles, quieren llevarse un folleto, ahí están todos los talleres.

Y soy el supervisor del área de prevención. Tenemos un área de prevención que hacemos actividades con, también con colegios, ven? también tiene que ver. Como equipo vamos a los colegios o íbamos porque ahora en la última reunión desde el ministerio de educación nos dijeron que no podemos ir más a los colegios. Por decisión del ministerio digamos, este, así que bueno, estamos trabajando con otras instituciones. Si pueden venir los coles acá, pero nosotros no podemos ingresar a las aulas, entonces estamos trabajando con los clubes, este, ahí estamos viendo de hacer organizaciones barriales, viste, otros espacios. Pero durante todos estos años hemos trabajado en escuelas llevando, digamos, actividades para laburar de forma preventiva algunos temas relacionados con jóvenes, como violencia, sexualidad, consumos de sustancias, proyectos de vida, cuidado del cuerpo. Bueno, muchas cosas que, trastornos alimentarios. Bueno, las cuestiones que vayan como surgiendo, demandando las instituciones viste?

Generalmente son el gabinete, los docentes y rara vez parte de los pibes. Alguna vez sí ha sucedido. Che, prendo un poquito el ventilador, ¿cómo están? ¿Están bien?

L: no, no hay problema.

J: eh... ese laburo hacemos y también tiene mucho que ver con lo educativo, porque es lo que ustedes saben socioeducativo, psicoeducativo. Esa cuestión ahí de, que en otro momento se decía educación para la salud, cosas así, concepto medio viejo. Pero un poco esa la idea, vamos, proponemos reflexionar sobre algo y si, digamos, tratamos de bajar alguna línea con respecto al cuidado.

F: Perdón no?, yo iba a hacer una acotación que no es sobre algo si no sobre temas que no se trabajan en la escuela o se trabajan muy poco.

J: claro, si, se trabajan quizá muy desde el lado educativo también como un contenido, viste. Bueno toma, mira esto es así. ¿no? y nosotros lo que proponemos es como una reflexión sobre eso, que los pibes puedan contar su situación y en función de esas situaciones bueno, ahí... y nosotros como tenemos tanto tiempo de atender jóvenes, más o menos entendemos de qué va cuando un pibe te dice una cosa, te dice otra, porque eso está en la experiencia clínica, viste. El trabajo con los chicos en el consultorio o en la vida cotidiana de la institución que estas todo el tiempo interactuando con ellos, vos captas el timing ahí de los pibes y vas viendo de qué va, entonces como que está piola. Y el hecho de no ser de la institución educativa, venis de otro lado, es como que los pibes dicen, bueno no me va poner nota, no tiene nada que ver con... es otra cosa la que se juega ahí y se habilitan lindas cosas. El viernes pasado, no el anterior hicimos una actividad con un CENMA, con el CENMA salud y vinieron acá 30 pibes a laburar sobre el consumo de sustancias, pasamos un pedacito de un par de series, de una serie en realidad, 2 capítulos relacionados con el consumo de sustancias y ahí abrimos el debate.

Bueno, eso también tiene que ver con lo educativo, entonces un poco mi lugar como preguntaban, es con eso también.

F: bien, el equipo este que decis que van a las escuelas o hacen estos programas ¿por quienes está conformado?

J: En ese equipo de prevención somos 4 integrantes de planta digamos. Está la lic V, que es psicóloga, está el Lic. O, que es comunicador social y la Lic. M, que es trabajadora social. Después van apareciendo los resis, viste, los residentes, van cambiando, pasantes.

F: y una última pregunta como para cerrar. Nuestra tesis tiene un enfoque desde lo lúdico entonces nos interesa saber ¿qué significa lo lúdico para vos, el goce, la libertad? y ¿cómo a eso lo incluís en tu practicas?

J: Jaja. (piensa) está buena la pregunta.

L: lo lúdico también pensado no solo como una actividad que se lo relaciona más al juego, sino un poco esto, actividades que te den goce, no sé si te den libertad.

F: si, libertad de expresión.

J: claro, para mi es re importante. Estoy pensando, gracias por la pregunta porque me hiciste pensar un poco eso. Eh... la verdad es que con los jóvenes, pensar las cosas de modo placentero, como decis vos, divertido si se quiere no deja de ser serio primero, porque por esa vía un montón de cosas, sobre todo lo vincular, entendes? sobre todo la capacidad de que el pibe te registre y vos lo registres. Entonces, vos ponele, yo tengo esos muñequitos ahí, viste? más de un chico viene. La otra vez viene una chiquita que atendí por guardia que, bueno, le pasaron un montón de cosas y, pero no quería hablar mucho. Y se puso a jugar con los muñequitos y me empezó a

preguntar ahí y se generó toda una cuestión ahí y yo bueno, obviamente que lejos de querer que hable ponele, me puse a jugar con ella o por lo menos a preguntar o ver ahí que sucedía. Bueno, se dio una cuestión donde pudo habilitar algo más a partir de eso. Pero después en las otras actividades, eso como en el consultorio ¿no? Después en las otras actividades donde uno interactúa todo el tiempo con los pibes, por ejemplo en el taller de cine, o en otros talleres, la cuestión de ahí, de hacer como, es un momento agradable podemos decir, donde hay bueno, comentarios, bromas, entendes, preguntas. Que siempre está bueno eso de que no porque sea divertido no va a ser serio, o no está sucediendo algo que le hace bien al pibe ¿me entendes? Pareciera que hay que desmitificar un poco esa cuestión de que es si es, digamos, algo de ese orden pareciera que no funciona viste. Y con los chicos si funciona, porque nosotros tenemos muchos pibes que tienen muchas carencias afectivas, que tienen retrasos cognitivos importantes, que tienen situaciones donde todo eso que no sea la palabra o el relato que uno tan naturalizado lo tiene se pueda habilitar, eso re funciona. Re funciona. Obvio que hay que tener ahí una cosa, un no sé qué medio intuitivo, una cosa de estar como atento a los detalles para que algo de eso pueda suceder. Porque si vos estas como, encasillado en determinada cuestión. Y no va a suceder nada, no va a suceder nada. Pero para mi es re importante, la dimensión lúdica está muy piola también laburar con los chicos, si.

F: Más con jóvenes.

J: Más con jóvenes claro, dónde qué concepción del mundo tienen ellos de los adultos, viste que somos aburridos, estructurados, serios, me entendes? que la responsabilidad. Entonces vos si le ofreces otras cosas más distendida digamos, si se puede. Obvio que hay que tener algunas cosas en claro, no es que no haya encuadre, no es que no haya límites, no es que no haya cosas que no se pueden hacer. Es decir, hay un encuadre ¿no?, siempre hay un encuadre y las funciones tienen que estar claras ¿no? porque eso también puede habilitar a confundir las funciones que haya una linealidad entre el profesional y el joven, cosa que no la hay digamos, son funciones diferentes. Eso uno lo tiene que tener en claro, ¿no? siempre se pueden habilitar todas estas otras cosas, teniendo en claro eso, ¿no? Y el pibe lo registra así, digamos, como que se pueden habilitar algunas cosas pero bueno soy estudiante, soy paciente, estoy en este lugar para determinada cosa y él no es mi amigo por más que me haga una broma o por más que podamos jugar juntos, no es mi amigo.

Hay un chiste de Tute, lo conocen a Tute?

C: no.

J: Tute es un humorista que hace historietas, que escribe un montón de cuestiones, digamos, tiene mucho psicoanálisis viste. Y él hace chistes sobre las sesiones de personas, de adultos en general pero a veces de niños. Se llama tu terapia, viste, entonces claro, hay un chiste que dice; un niño le dice a otro: yo iba a mi psicólogo dice y hacíamos lo que yo quería, jugábamos a lo que yo quería, se reía de mis chistes, me hacía bromas dice. Y pasa un globito así, no dice nada, está pensando viste. Y el último dice pero nunca me imaginé que me cobrara.

(risas)

J: es mundial, entendes es como “nunca me imaginé que me cobrara” viste ahí la cuestión. Pero digo, tiene que ver con eso. El encuadre digamos, una cuestión viste, hay cosas que bueno le dan marco a la situación. Así que bueno, eso che, no sé qué más.

R: ¿Qué rol desempeñas en la institución? ¿cómo llegaste a este lugar? Que nos expliques más o menos como es la jornada de trabajo y que significa para ustedes trabajar acá.

E: Yo empiezo, yo soy E. em... cómo llegué acá, en realidad yo estaba trabajando en otro espacio de biblioteca. Soy docente pero también estoy en un proyecto de bibliotecas. Bibliotecas abiertas en contexto de encierro se llama y estamos en ese proyecto en la escuela base, que es acá cerca, me proponen, porque acá en la institución querían poner una biblioteca, querían que haya una biblioteca entonces la piden a la biblioteca a la escuela. Y se le explica que no, que la biblioteca en realidad es escolar, o sea, es una biblioteca para escuela no para una institución de salud mental. Bueno, de todas formas insistían con la biblioteca entonces en algún momento me dicen anda, entonces yo vine a ver, vi que se podía hacer y que se yo. Yo estaba en la biblioteca allá ¿no? Entonces bueno, vine, estuve viendo las posibilidades y había un grupo de jóvenes, chicas y chicos, que estaban en el hospital de día y algunos no habían terminado el nivel primario. Entonces empezamos a ver esa realidad y entonces, bueno se empezó como a armar un grupo para trabajar las cuestiones de escuela. Algunos no habían terminado la primaria, otros no habían terminado la secundaria pero no estaban cursando en general, ninguno. Eran unos, no me acuerdo ahora si eran 8 o 9 jóvenes. Bueno, entonces empezamos a trabajar cuestiones pedagógicas y también a la biblioteca. La idea era que la biblioteca se arme y se armó. En realidad se armó la biblioteca y bueno eso, se armó la biblioteca y se empezó a armar la cuestión de la escuela. Bueno, después ahí nomás surgió que sea una anexo y es el anexo iv. Al año, antes del año yo vi que empezaron, en general los alumnos no es que vienen de la calle y se anotan en este cole, en este anexo iv sino que son derivados de lo profesionales porque detectan la necesidad educativa, entonces yo vi que se empezaron a sumar y había muchas cuestiones que me desbordaban la verdad y desbordaban la escuela. Entonces le dije a la directora que por favor, que necesitaba una compañera, un compañero. Bueno, me tenía que organizar. Yo estaba viniendo 3 días en los cuales tenía las 2 tareas, biblioteca y escuela o sea se me había como complicado, y 2 días me quedaba allá en la otra biblioteca. Entonces bueno, de repente ya estuve todos los días acá, se empezó a armar la escuela y ahí la llamaron a ella.

R: O sea, primero llegaste vos y después se sumó I.

E: si, al año se sumó ella.

I: En realidad yo, con la escuela base tengo vínculo desde el año 2008 porque yo era agente de SENAF. La escuela base inicia su trayecto digamos, su espacio escolar dentro de un centro socioeducativo.

I: bueno, y ahí esa escuela fue creada para, con los chicos de contexto de encierro los que salen en cualquier época del año que no se los recibía en ningún lado entonces tenía nivel primario y nivel secundario. Yo que estaba en las residencias de menores pero que tenían que ver no con lo penal sino prevencional me paso al centro socioeducativo, porque en un momento se unen las dos, lo prevencional y lo de la parte legal digamos, se unen y yo puedo hacer el pase al centro socioeducativo y empiezo a trabajar como preceptora en el nivel primario. Bueno, pasó el tiempo, pasó mucho tiempo y yo empiezo a tomar cargos de maestra en otras escuela, o sea que tenía doble carga trabajando en SENAF y trabajando como maestra que fue justamente la época en que E ya estaba acá, que ella empieza a pedir a alguien yo estaba en la escuela pero

era de la modalidad de niños, estaba en 5to grado. Bueno, entonces cuando me sale este cargo, me anoto, porque hay vieron una lista.

E: hace 8 años pasó esto, que empieza la escuela.

I: Hace un montón de tiempo.

E: y hace 7 que más o menos estamos.

I: bueno, entonces vengo y empiezo a trabajar acá que fue justamente el 11 de septiembre del año 2015. Yo me acuerdo clarito porque estaban todos los festejos del día del maestro y yo me perdí todos mis regalitos jaja. Me perdí todos los regalitos culpa tuya. Bueno vine acá y ahí fue que empezamos a trabajar, bueno si, había muchos problemas de convivencia sobre todo y había mucho para trabajar porque en realidad lo que era lo pedagógico atravesaba por todos estos problemas, se sacaban la lapicera, se tiraban la goma, se paraban, se iban, salía, corrían. Cuando yo vine los primeros días digo ¿para qué vine? porque yo allá estaba en 5to grado pero allá ya, te imaginas, desde principio de año vos ya los tenes, ya como que los había amansado a mis alumnos y ya estaba relajada. Yo vengo acá y me encuentro con esto y digo bueno, pobre la E tenía razón en necesitar alguien, porque era mucho.

E: si, porque son problemas que tienen que ver con los vínculos y justamente el hecho de no estar en la escuela los chicos y chicas, es porque hay una trayectoria cuando ya llegan que ha sido negativa en la escuela. Entonces, era como una resistencia también, no, yo no quiero eso, yo no sé nada, él me pelea. Y bueno, se suman los temas de salud. Al principio había, la mayoría era por cuestiones de adicciones, problemas de consumo, entonces, también se sumaba esto porque el tema de que hables te hablaban del consumo, se ponían a dar recetas a los otros y yo intervenía no, no, escuchemos, no es así. Y era como una cuestión que te sacaba del trabajo áulico. Esos fueron los primeros grupos, ha ido cambiando.

I: Claro, después se ha ido modificando el perfil del estudiante, obviamente se ha ido armando otro tipo de grupo. Empezamos a poner otro tipo de normas, sacar el recreo por ejemplo, que estaba a mitad de la jornada porque salían y después no los podíamos volver a entrar. Era una cosa que vos decías vamos al aula, ella no recién prendo el pucho. Al rato terminaban ese pucho y prendían otro, no todavía estoy fumando.

E: Empezaban a deambular, y de acá nos decían que no anden porque

I: no anden deambulando por la institución

E: echar moco a dos manos, se mandaban una tras otra y eran unos minutitos que salían y entraban. Nosotros nos ponemos a hablar con uno que se había portado mal, con el otro, acomodar el aula, ya se habían mandado varias.

I: Digan que, estando acá hay mucho acompañamiento de los profesionales. O sea, cada persona que está en la escuela tiene su equipo de salud acá. Entonces cualquier problema que nosotras tenemos, tenemos bastante buen vínculo con los profesionales que los llamamos y ellos, justamente ahora este año, tenemos, ya no tenemos tantos problemas de conducta en la convivencia sino problemas ya propios de la salud mental de cada uno.

E: este año ha sido mas particular

I: este año ha sido bastante particular

E: pensamos que es por la pandemia también

I: que tiene mucho que ver todo lo que vive la familia económicamente y socialmente, que todo está como muy elevado de tono y siempre recae en la persona más vulnerable de la familia ¿no? y que generalmente son los adolescentes, los jóvenes, los niños. Y bueno, entonces ellos vienen

con toda esa carga y por ahí cuesta que se vinculen en la cuestión pedagógica. Pero tenemos, gracias a Dios, esto de llamar a la psicóloga, llamar al, y... podemos hacer que hable en cualquier momento de la clase, o sea, porque en realidad la salud como siempre decimos es lo primero. Si una persona está emocionalmente estable puede aprender sino obviamente no solo que no puede aprender sino que nosotras empezamos a, todo el grupo se pone mal porque los ves llorar, y ya empieza a hablar el otro que yo también me pasó esto y se torna. Y justamente nos pasó eso hace poco, que no nos pasaba, te acordas?

E: El lunes.

R: ah si, si nos habían dicho las chicas que había pasado una situación con una de las estudiantes.

E: si, si. El lunes nos pasó y bueno, que hubo, ya viene alguien mal con un detonante como dice I. Otra chica que no se sentía bien pero que ahora está como enfermita pero nos dimos cuenta que todo eso que ella sentía había tenido un suceso el día anterior muy violento.

I: en su casa.

E: y ya otra de las chicas, que no estaba viniendo, se puso a contar cosas como muy fuertes que bueno, a todos les decis que hablen con sus terapeutas pero es inevitable que

C: intercambien acá.

E: exacto, y a veces no lo podes cortar, no, no hables; porque tienen una gran necesidad de hablar.

R: Bueno, no sé si ustedes sabían pero nuestra tesis es esto, la relación entre lo educativo y lo terapéutico.

I: que lindo, justo

E: chicas justo, me encanta.

R: a través de lo lúdico porque ese es como el eje de nuestra cátedra.

(Interrumpe una persona)

E: estamos en una entrevista, en 3 minutitos ya entramos.

R: Bueno, por eso nos re interesa entrevistar a ustedes y ver esto cómo planifican sus clases, teniendo en cuenta todas las patologías que hay ¿no? Cómo evalúan o cuando ustedes sienten que al dar un contenido, bueno listo, este contenido ya se aprendió.

I: (risas) no sucede eso.

E: Nosotros trabajamos como si fueran vieron en la rural, multigrado están todos. Hay 2 en el grupo, bueno 3 casi que están en el proceso de alfabetización del aprendizaje de la lengua, escritura y numeración. Y después hay otros que bueno, ya algo escriben un poquito más, algo leen. Otros leen y escriben pero les cuesta la comprensión, poder transmitir lo que leyó.

I: sacar las ideas principales es muy difícil.

E: claro, y en las situaciones problemáticas poder encontrarle la lógica a esa situación de resolución, ya sea matemática o ciencias ¿no?

I: claro, poder entender que pide el problema viste? cual es el verdadero problema y que es lo que tengo que averiguar y que datos tengo para averiguar.

E: eso cuesta y la confianza. Bueno, después se suman la cuestión de la autonomía porque la mayoría por distintas circunstancias hasta muchos no toman el ómnibus, los acompañan.

I: tienen mucha inseguridad.

E: Claro, toda la parte de autonomía, seguridad y todas esas cuestiones que hay que trabajarlas un montón. Eso se ve muy claro en lo pedagógico porque hasta para escribir una oración de

algo que hemos estado re conversando. Bueno escribilo, escribí eso que pensaste. Está un rato largo, y como empieza y como dice y como... entonces te das cuenta que ahí son otras cuestiones que tienen que ver con su vida digamos ¿no? Así que bueno, yo solamente quería decir otra cosa. Les quería contar que trabajamos así como multigrado y que es muy importante un momentito que solemos tener casi siempre ¿no? en la entrada, que es charlar como están, como soltarse un poco. Y que sienten, y que piensan o qué le pasó o alguien quiere contar algo bueno, escucharlo pero no a ese solo sino tratar de que varios hablen y eso, como ya llegan tomando un tecito algunos ya te abre la puerta, empezamos a contar que vamos a trabajar.

R: que bueno.

I: y sobre todo esto, de que se puedan. Puedan decir lo que opinan, nos cuesta mucho, siempre, hay muchos que están todo el tiempo callados que tienen miedo de opinar o de decir lo que piensan, en cualquier tema ¿no? no estamos hablando de historia, ni de geografía. Simplemente decir, a ver qué te parece a vos lo que estamos hablando y están horas para que se los escuche pero finalmente eso logramos que se animen a hablar.

E: en realidad es una de las partes digamos, que nosotros la tenemos como de la parte del aprendizaje como una base. No puede haber, si hay silencios cuando están escribiendo o pensando, pero me refiero a eso a poder expresar lo mismo que después pueden escribir o contar o lo que sea. Esa parte de la oralidad es fundamental.

R: Está bueno eso, bueno nosotras también cómo nos enfocamos en lo lúdico. Lo lúdico tiene que ver no con el juego sino más con el goce, la libertad. Eso yo como que lo veo presente entonces en sus prácticas, ya al darles este momento o darles la autonomía o la voz para hablar eso creo que está muy bueno. Y otra de las preguntas
(interrumpe P)

R: esto, que piensas de las juventudes con las que trabajan? que nos puedan dar un pantallazo de cómo son ellos.

I: a ver... quieres empezar?

E: ella recién lo dijo, porque ella dijo que son jóvenes y adolescentes que están en un contexto con muchas situaciones bastante de carencia ya sea económicas, hay muchas situaciones sociales, mucha violencia. Son como de alguna manera, como que te muestran eso que viven y son, en el tema que lo tiene que ver con la escolaridad, personas que bueno, no tuvieron esa continuidad, no pudieron, no porque no puedan ¿eh? es porque ese entorno es difícil, hay situaciones o no hubo acompañamiento o es, empezar, dejar, cambiarse de escuela constantemente o decir no tiene discapacidad, va a ir a una escuela especial. Después viene acá y vos ves que tiene un montón de capacidades y capaz es alguna cuestión que tenía o tiene ya sea desde lo orgánico o desde lo emocional, de lo que sea, no le impedía aprender viste? Entonces ahí te das cuenta que es producto de todo esto que decíamos antes.

I: exactamente. Y no son diferentes al resto de los chicos de la sociedad eh? Porque últimamente nosotras, yo lo veo perfectamente en nuestros hijos, en amigos de nuestros hijos, sufren muchos problemas porque es la sociedad la que está como que está muy violenta para decirlo de alguna manera. Y nuestros alumnos vos ves que tal vez muchos no han aprendido, también porque es lo que esperan de ellos ¿no? esperaban que no aprendan porque tenían alguna discapacidad o porque para qué lo voy a llevar si total este no va a aprender. Y ahí, eso también lo que yo espero del otro hace que esa persona espere eso. Para qué me voy a esforzar si yo no sé, no voy a aprender. Y vos ves acá que como sea despacio, mas rápido, mas o menos van aprendiendo y

ellos se dan cuenta de eso entonces eso ayuda a que tu autoestima se vaya levantando, vayan diciendo ¡ah mira, yo creía que no podía y ahora sí puedo!

E: y es lo que ayuda a la autonomía, tomar el colectivo. A veces, nos ha pasado en un montón ¿no? No, no, nunca sale, nunca está, nunca se junta con nadie, en la escuela le hacían bullying y entonces lo tienen como así, y nunca tomó el cole sólo, se pierde. De repente empieza a venir, ve que otros lo hacen solos. Empieza a venir en colectivo solo o sola, de repente.

I: se asusta la familia cuando pasa eso también.

E: Se asusta a veces no nos quiere, de repente ya le gustó que apenas sale, o va al comedor, que van al centro socioeducativo, se queda en el frente charlando un ratito y dice por qué se demoró. Después ya le gustó venir a los talleres, acá hay talleres. Se quedan en el de cerámica, se quedan en el de juguetes en lo que sea.. Y ya ellos empiezan a elegir lo que quieren. Este taller sí me gusta, este no. Y todo eso que fortalece su personalidad y los presenta también como jóvenes y adolescentes con muchos problemas que una vez quieren estar, que otra vez no, que se pelean con uno. Qué es lo que sucede todo el tiempo en todas partes. La familia, alguien le dijo tal cosa, pasó lo otro, mire E no va a ir mas porque... y todo eso es como que cuando ellos pueden ir fortaleciendo o trabajando en su autonomía y que se yo, su autoestima; eso para nosotros es más que el aprendizaje, es la base de todo, si no no se puede.

I: exactamente, nosotras por ahí sentimos que también hay que educar a las familias ¿no? Es como todo, no solo a la persona que viene acá al aula sino que vamos dándole herramientas a la familia, de alguna manera no siempre de la parte oral, porque no podemos hacer mucho nosotras más de eso, de Mire mamá, estaría bueno que usted permita. Porque a mi también me ha pasado cuando mi hijo empezó 1er año y yo lo tenía que largar y subir en un colectivo que nunca había subido yo sé los miedos que te produce ¡ay, se bajará en la parada que le dije, o no! Y ahí estás con el corazón en la boca, bueno, mandame un mensajito cuando llegues a la escuela y así. Y muchos no tienen teléfono, porque también mantener un teléfono sale caro y muchas familias tienen un solo teléfono para todos los integrantes, entonces el teléfono queda en la casa con la mamá. El chico llega acá, ¿señor llegó? Y esa ansiedad uno lo nota, entonces bueno, vamos tranquilizando las aguas no solo de los chicos sino de la familia y es un trabajo que es constante digamos. A veces son las 5 de la tarde y nosotros de las 12 que ya nos fuimos nos llaman: señor, no sabe donde está porque no ha llegado.

E: no llegó, se le perdió la tarjeta, le pasó tal cosa. Oh, qué sé yo dónde está, no sé empezas a tratar de comunicarte con alguien que lo haya visto al último, los talleristas, viste y así. Pero bueno eso.

R: y la jornada de ustedes dura desde las 9:30 hasta las 12.

E: claro, nosotras los convocamos a las 9, porque hay como un pequeño desayuno. Pero nos pasa que bueno, a esa hora hay uno o dos, entonces bueno vamos esperando un ratito. Después los hacemos pasar, generalmente ya es a las 9:30 y van tomando, hacemos este momento de apertura oral, que se yo y bueno ya empezamos y es hasta las 12. El miércoles, o sea, hoy, es un poquito más porque tienen el Taller de caminata, que es de 11 que es con P también, de 11 hasta las 11:45 más o menos. O sea, hoy tienen un poquito más, a veces hasta la 1, a veces hasta las 12:30 ya estamos viniendo, depende.

R: y caminata por acá?

E: Si, hay un proyecto, después si quieren se lo piden. Nosotras también lo tenemos y se los pasamos, S también lo tiene es la directora y se los podemos pasar que ese taller es los miércoles

y lo compartimos con la IPSM. Está, hay 2 talleristas que es O y P y nosotras compartimos ese proyecto, caminatas.

R: bueno, si quieren hacer pasar a los chicos.

E: bueno.

Entrevista 7/11/2022. Psicóloga de la IPSM

C:Lo que sepa, no?, va hay cosas que por ahí el dire les puede informar mejor. Pero bueno, ustedes me decían el vínculo entre educación y lo terapéutico

F:si, igual nos interesa es tu perspectiva, lo que piensas sobre eso, pero eso es solo nuestra pregunta de investigación, no es la que estamos haciendo.

C: ah bien, bien ...

F: primero te vamos a preguntar tu nombre, tu profesión, como llegaste aca...

C: mi nombre es C, llegue aca pasando por varios ministerios y a los cuatro años de estar en otros, gobierno, justicia, por contactos (risas), llegue a salud, donde era mi finalidad, no? digamos, soy psicóloga, hace más de 20 años ya, hace mucho.

F: ¿trabajas en conjunto?

C: si, trabajo con otro, trabajo en equipo, trabajamos en equipo, en el equipo del dia lunes, trabajamos con psiquiatría, con trabajadora social, ahora tenemos residentes en Psicopedagogía, hay un residente que está en la guardia con mi otra compañera. no tenemos acá psicopedagoga en este momento, pero hemos tenido... Lo que si esta re bueno, que como les decía, esta la escolita acá, que eso es algo como muy fuerte, no?

Hace muchos años, ya ni me acuerdo cuantos, empezamos a solicitar una biblioteca, y cuando solicitamos una biblioteca, nos dijeron "bueno, para tener una biblioteca tienen que tener una escuela"... Entonces fuimos con J justamente nosotros dos, y bueno dijimos "y bueno, ¿cómo se hace para tener una escuela?" (risas) ya habíamos delirado y bueno... con algunos contactos y algunas cuestiones y algunos trámites y demás decidimos que estaba re bueno tener una escuela aca, no? en este caso es primaria, la idea era armarla y expandirla a un secundario, bueno, se corto, pasaron muchas cosas. pero bueno, en esta institución justamente la articulación con la educación es muy importante, y esto de que, los jóvenes tenga, digamos, su parte terapéutica aca y su parte educativa alla me parece que es un enlace increíble que ojalá en otros lados estuviera, es una escolita puente, una escolita con muy poquitos alumnos, con características específicas. donde ellos tienen que ingresa por aca primero, por admisión, osea tener algunas de estas dificultades, para poder ingresar a la escolita, que bueno, deben haber hablado con las chicas, que es un anexo, la escuela base de alla... pero bueno, digamos que en ese sentido, sabiendo que tenemos acá una escolita, es como que si, es requete importante, para nosotros, para mi sin educación no hay terapia, y sin terapia no hay..., no se es como un, así es como se relaciona totalmente no?

Ca: Recién hablabas, de que eran del día Lunes, acá se dividen así por equipos de terapeutas por días?

C: exactamente, nos dividimos por días, compartimos algunos, bueno hay algunas cuestiones organizacionales, ahí, compartimos, por que hay solo 3 trabajadores sociales, entonces bueno, se comparten entre equipos, pero si, la división es entre equipo, intentando que haya, al menos las dos disciplinas en cada uno.

Ca: interdisciplina hacen?

C: interdisciplinario, si. es la idea.

L: entonces los profesionales serían psicólogos... ?

C: Psiquiatra y trabajador social. y bueno ahora acompañan, hay residentes de psicomotricidad, residente de psicopedagogía, A que está allí, por si quieren charlar con ella, capaz que la mirada de ella les puede servir también, no hace mucho que está pero está bueno. y también hay talleres, también hay programas de prevención, no se si J les contó, bueno, hay como otras cuestiones que se hacen, también, un vínculo con lo educativo , no? por que tambien hay un aprendizaje ahi, no? La creatividad esta jugando, o sea que está bueno...

F: buenísimo que hablaste de la creatividad... por que nuestro enfoque de la tesis es lo lúdico, entonces queremos saber tu punto de vista de lo lúdico, el jugar, la libertad, en tus prácticas.

C: en mis prácticas.. oooh, si, para mi es re importante lo ludico, digamos, yo creo como que la creatividad, es como la busqueda de nuevas soluciones a problemas viejos. nos permite, no solo en el ámbito del juego en si mismo, sino que eso después repercute en nuestra vida cotidiana, yo lo veo asi un poco, como que te abre otro panorama y te permite buscar otro lado. hay chicos que aca no hablan (risas) y tenes que buscar la forma de entrarle, hay chicos que atienden afuera , ya lo saben, , me voy por que aca no quieren estar y bueno... es como que le tenes que ir buscando la vuelta no? y es complejo pero esta bueno, la creatividad es una herramienta fundamental.

F: que efectos positivos tiene para vos, trabajar en este lugar, con este tipo de sujetos?

C: ¿para mi? en mi? bueno, yo aparte tengo consultorio particular y siento que es es como que siempre es un desafío, y cada guardia, cada situación es diferente no. y no hay ningún paciente igual al otro, entonces eso, no es lo mismo, que se yo, yo aveces digo “por que no estoy vendiendo sahumerios” (risas) porque sahumerios es todo igual (risas) por ahi decis, porque me meti aca, pero bueno, entiendo que hay algo del orden de, no sé si llamarlo servicio, pero creo que es muy gratificante ver, que se yo, a lo mejor una sonrisa en alguien que esta para atras, y de pronto, bueno, que alguien pueda hablar acá, pueda soltarse en es espacio, que le sirva para algo, aunque sea para pasar un ratito mejor su día, bueno, ya es un montón no. empezas a valorar algunas cosas...

L: y respecto al tema de guardias, más o menos cuantos, los días que estás vos, cuantas personas llegan, cuantos chicos llegan?

C: y depende viste, es muy...

Ca: no sabía que estaba 24 horas esto...

C: no, no está 24 horas, el neuro está 24 hs, nosotros somos ambulatorios, digamos por ahí se confunde con el neuro, viste?

Ca: claro, entonces las guardias entonces que...?

C: las guardias son, nosotros tenemos guardia de 12 horas que las vamos dividiendo, le llamamos guardia pero en realidad se le llama demanda espontánea porque no tenemos servicio de guardia, porque no tenemos el medio, o sea, si pasa algo tampoco volamos (risas) entonces, en realidad es una demanda espontánea dentro de un centro ambulatorio, si? caso graves gravísimos de internación, no tenemos internación, entonces eso hay que gestionar, todo un tema, hay que gestionar camas en otro lado, ya que el neuro no es un lugar para jóvenes, no hay lugares para jovenes, los jóvenes son los que menos lugares tienen, entonces ahí se complica un poco digamos...

F: En esto de como trabajan, tenemos entendido como que cada alumno tiene una terapeuta como su tutor no?

C: Si, no como su tutor, es su equipo tratante.

F: Claro, por que nos han comentado que si pasa algo en el aula es como a la primera que llaman...

C: Si si (risas), es todo un tema, un desorden, pero si si, la idea es esa digamos. yo por ejemplo tengo un paciente que va a la escuela, que falta mucho, que se yo, entonces viene Ines y me dice "C, falta mucho, que hacemos?" y entonces es "bueno, vamos a ver si podemos hacer una visita domiciliaria de la trabajadora social. Entonces la convoca a la trabajadora social y le digo "che vos sabes, C anda faltando mucho, no sabemos si tiene recursos o no, o tiene olor" y me dice "tiene olor, está sucio, viene con un pullover cortito asi". Entonces bueno, poder indagar si hay ropa, que pasa con esa persona, en sus circunstancias más allá, es como que nos excede también no? a lo educativo, a lo terapéutico, pasan otras cuestiones que muchas veces son más importantes, no? y que bueno, cuesta ahí laburar en esas condiciones.

Entrevista 7/11/2022. Trabajadora social de la IPSM

F: Lo principal que queríamos charlar es como es tu llegada a la institución y como trabajas digamos, como es un día laboral tuyo.

V: bien, bueno miren. Yo principalmente primero luego de recibirme, eh, participé, digamos, fui convocada para poder rendir la residencia de salud mental. Entonces rendí, me enteré de la residencia, rendí y quedé en O, en el psiquiátrico de O. Así que hice mis residencias allá 4 años. Después, esto de ser residente te da muchos puntajes o te ayuda mucho cuando hay concursos en la provincia. Cuando hubo concurso de salud mental me presenté y bueno quedé. Mi lugar era para la gerencia de salud mental pero como hacía falta una trabajadora social de aca donde había 1 sola yo ya llegué con carencias. Había una sola y se quería ir entonces me mandaron para acá, de esa manera yo llegué digamos, mediante rendir el concurso y asignada a una institución por necesidad. De todas formas si o si iba a ser una institución de salud mental porque mi formación era en salud mental y si no era aca quizá era el neuro o era algún servicio de salud mental de algún hospital. Esa es mi llegada. Con respecto a lo que hacemos como trabajadoras sociales acá, primero que nada somos parte de un equipo, en el caso nuestro como somos 3 ahora, eramos 2, somos parte de dos equipos porque si no no llegamos a cubrir. Ehh.. siendo parte del equipo lo que hacemos más que nada es el abordaje familiar de los casos. No intervenimos en todos los casos porque somos pocas y no podemos tomar todos los casos pero generalmente luego de que llega una admisión, se entrevista a la familia, se conoce la situación, los puntos que hay que empezar a trabajar, lo que se necesita. La psicóloga y la psiquiatra comienzan a trabajar con el paciente y nosotros, si bien trabajamos con el paciente también, hacemos todo lo que es el abordaje familiar. Más que nada porque uno siempre trata de explicar a la familia cuando la tiene al principio a la entrevista que este joven está, digamos, siendo como el portavoz de una situación que está padeciendo la familia y que si bien el paciente es él toda la familia tiene que involucrarse en el tratamiento y toda la familia tiene que revisar situaciones, este empezar procesos de cambio y demás. Entonces bueno, así vamos trabajando después en las reuniones de equipo cada profesión que ha tomado el caso va aportando digamos lo que ha visto, lo que ha observado, las intervenciones y bueno, esa más o menos es la manera.

Ese es un abordaje desde digamos, cuando llega el paciente comienza la admisión y seguimos con el caso y después estamos en las guardias, las guardias generalmente las situaciones que demandan más de urgencia de trabajo social es cuando llega alguien en situación de calle por ejemplo, o cuando llega alguien en situación de violencia en donde hay que este, asesorar rápidamente para que se genere la denuncia, sino siempre las urgencias son más puramente psiquiátricas, alguien que está sin una, digamos, alguien que no está estabilizado, alguien que dejó la medicación y comenzó con síntomas de vuelta. Es importante que estemos igual porque el paciente viene con su familia generalmente y siempre es importante tirar estos tips a la familia o hacer una intervención ahí en guardia sobre determinadas situaciones pero, lo puro puro nuestro es dar continuidad a los casos en consultorio así como vieron ustedes que recién termino de trabajar con una madre, le di un nuevo turno, vuelve en 15 días mientras la paciente continúa con psicólogo y psiquiatra.

F: y hace cuanto que estas acá? cuantos años?

V: y yo estoy desde el 2011 me parece, creo que fue ese momento. Soy una de las no tan últimas pero hay gente que hace mucho más que está acá.

F: bien, ¿Qué sentidos les das a trabajar con las familias o con los sujetos? Como dijimos nosotras trabajamos desde lo lúdico que tiene que ver con el jugar, el juego pero no precisamente eso, sino más bien brindar un espacio de goce y de libertad. ¿Cómo eso lo aplicas en el trabajo con los sujetos?

V: bueno, nosotros por ejemplo, más allá de la coordinación de los talleres, en muchos casos por ejemplo, tenemos casos de jóvenes que llegan con un exceso de tiempo de libre porque no han podido: insertarse en la escuela, quizá comenzaron y no se han podido sostener por distintas situaciones, no pueden todavía estar en el mundo laboral porque son menores o sí están pero en conflictivas con distintas situaciones que tienen o en la calle o con el que los contrató teniendo un padecimiento mental. Entonces, siempre siempre tratamos de ver si ese paciente lo ayudaría el tema de aportar, digamos, un taller como em... complementario al tratamiento, si eso ayudaría siempre lo sugerimos. Generalmente hay chicos que no pueden estar mucho en la casa porque vienen de familias multiproblemáticas entonces se trata de generar una estrategia en donde quizás empezamos a pensar el regreso a la escuela que por ahí no se da rápidamente y cuando empezamos a buscar otros espacios en donde puede interactuar con otros, desarrollar nuevas capacidades y demás, es ahí donde pensamos en lo lúdico. Y el contar con nuestros propios talleres nos salva bastante, nos resuelve bastantes situaciones porque a veces en el fuera es difícil encontrar espacios. Primero porque los talleres son dictados por personas que no las conoces y en donde hay que hacer una presentación del caso y demás. Y a veces el paciente no engancha con personas que no conoce, cómo que no tiene adherencia. Con nosotros, muchas veces y gracias a dios es diferente porque está en la institución donde él es atendido, si surge algún inconveniente con él tenemos alguien del equipo para que pueda hablar un ratito, nos ve siempre. Entonces todos los espacios de taller tienen ese plus acá, ¿no? que el paciente lo hace dentro de un espacio donde de alguna manera ya tiene pertenencia.

F: y como vivenciaste siendo que ingresaste en 2011 y cerca del 2016 se incluye el espacio educativo, verdad?

V: La escuela

F: Si.

V: no, re positivo. Yo fui una de las que digamos apoyó y estuvo ahí acompañando porque me parece que esta modalidad de escuela que no es especial y tampoco es la convencional sino que es un dispositivo intermedio que apunta puntualmente las necesidades de estos jóvenes que no tienen entrada en otro, en otro dispositivo escolar. A mi me parece re interesante, han elegido también a 2 docentes que tienen mucha cancha, que pueden acompañarlos muy bien y que buscan siempre interactuar con los otros profesionales, digamos, ellas abordan las situaciones relacionadas a lo educativo, abordan un montón de cosas que surgen en el aula que tienen que ver con el diagnóstico de cada joven pero también interactúan permanentemente con los equipos. Entonces se hace como un abordaje más integral, se hace como un abordaje que tiene todo lo que tiene que tener, que necesita el joven no? desde lo educativo, después, quizás un día normal en donde se está desarrollando una clase como si nada algo irrumpe y hay un pequeño desborde de un paciente, bueno, rápidamente ellas hablan si no buscan el equipo, digamos, es como, es una mirada holística el joven ¿no? en todos sus aspectos.

C: y vendría a ocupar también este lugar que hablabas vos recién de los talleres que están dentro de su lugar de pertenencia. El espacio educativo viene a ocupar como este mismo lugar.

V: casi, igual. Por supuesto, si. Es casi lo mismo, es tener un espacio educativo que quizás en otro ámbito educativo estos chicos serían o finalmente expulsados, no expulsados que los echan pero expulsados por la misma dinámica de la institución que no los puede tomar. En cambio acá ya conocemos que este chico vino de allá porque ingresó con un brote, que la madre era así, entonces... es como que tenemos recursos extras para trabajar cada situación y eso ayuda un montón. Por ejemplo, madres que no han venido a consultorio después de ser citadas varias veces, el joven va a la escuela. Bueno, yo charlo con las docentes, a ver que sabe de la madre, como puedo llegar de otra manera, o sea es un intercambio permanente como muy enriquecedor. Los talleres, ya que hablan de lo lúdico, siempre son digamos, fueron considerados como una herramienta indispensable que complementa el tratamiento, en casi todos los jóvenes. Obviamente con algunos no se sugiere porque a veces hay jóvenes que están iniciando un proceso terapéutico, no están completamente estables y su condición a veces como que rompe o hace un poquito de ruido en el grupo de cada taller. Pero, nos esforzamos para tratar de, digamos, de superar estas a veces... porque a veces son preconceptos que tiene uno ¿no? entonces cuando al paciente lo conocemos y sabemos que si está desbordado va a romper todo de verdad no nos arriesgamos. Pero les cuento un caso, los otros días un paciente nuevo con un diagnóstico de TGD empieza su terapia con la psiquiatra y la madre me viene a preguntar por talleres. Mientras la madre me preguntaba el chiquito iba, venía hablaba, le hablaba a uno, le hablaba al otro, y yo le decía a mis compañeras, yo estoy en el taller de juguetes de construcción de juguetes, le decía no sé, no sé le digo M cómo podemos hacer porque me parece que vamos a tener que contar con una AT que pueda contenerlo a él mientras nosotras estamos con el resto de los chicos. Hago un paréntesis los talleres tienen doble o triple coordinación por qué, porque si surge una situación con un joven, un coordinador sale y el resto se queda con los otros jóvenes. Bueno dijimos, probemos con M, y le dije a la mamá vamos a probar a ver si nosotros podemos ayudarlo no si él se adapta a no, si nosotros podemos servirle. Y bueno, vino el primer taller y estuvo sentado, interactuando con el resto, re interesado o sea, esos preconceptos yo después terminé diciéndole a mis compañeras fijate vos si le hubiéramos dicho no, no podemos ayudarlo y en realidad si pudimos y él pudo con el espacio. Entonces bueno, ese interjuego

entre lo que pienso que puede ser un paciente y lo que es realmente tratamos siempre de ir quebrandolo y dándole la posibilidad a los jóvenes, con algunos no se puede y con otros si.

F: si, es como una revisión constante también de vos como profesional y como persona.

V: claro, además los talleres chicas son un crisol, este, son con chicos muy diversos, de distintas patologías. Hemos tenidos retrasos, este, no sé, muy agudos con chicos con esquizofrenia, y se puede armar un grupo que a su vez es un grupo muy móvil porque los límites de los talleres son siempre muy flexibles, entran y salen chicos permanentemente porque hay algunos que vienen y dejan y otros que se incluyen permanentemente en cualquier momento. Entonces, eso te da como una flexibilidad que el chico que ya está viniendo al taller ya sabe que es así, entonces, la incorporación de uno nuevo no es un factor que desestabilice el grupo. En otros grupos a veces genera aspectos adversos, negativos, en estos grupos no, porque los chicos están acostumbrados a que mañana o la semana que viene seguro que vienen 2 nuevos y empieza todo el interjuego de ¡ay, que haces, quien sos! como también pueden surgir problemas ¿no? no es todo color de rosas pero, eso.

F: bien, y los 2 equipos de los que hablas que trabajas por qué profesionales está compuesto?

V: todos tienen psicólogo, psiquiatra, trabajador social. Algunos tienen enfermeros, otros no, porque también enfermeros hay solo 2.

C: O sea, solo por falta de personal.

V: Claro, si, si. Porque son enfermeros formados en salud mental. Estaría genial que haya uno en cada día pero no, no se puede. Este, pero si estamos todas las profesiones y también está bueno que circulen permanentemente estudiantes, residentes, porque gracias por ejemplo a que circulan residentes tenemos el apoyo de psicopedagogía porque hay 3 chicos psicopedagogos o psicólogos que también se van incorporando como estudiantes a los equipos y también como que te dan un aire de... traen nuevas energías, innovación, nuevas miradas. Así que bueno, esta institución tiene eso ¿no? que lejos de venir los chicos para aprender vienen para que se generen intercambios porque nosotros también nos llevamos mucho de los estudiantes.

C: Si, y también tener en cuenta que siempre está la subjetividad de uno, ¿no? en esto de las miradas también, en los preconceptos.

V: Si, lo que si nos pasa con algunos, con esto de las miradas, con algunos estudiantes que no han pasado nunca por una institución de salud mental. Bueno, a veces hay cuestiones que si tener como que... o dar aportes para que lea, porque bueno, o sea si se respeta la mirada del otro pero hay cuestiones de formación que son de una manera, pero no hemos tenido inconvenientes.

F: es un aprender constante.

V: si, tal cual y más en estos lugares.

F: bueno V, gracias.

V: gracias a ustedes.

Entrevista 7/11/2022. Psicóloga y referente del Taller de Cerámica en la IPSM

F: Es cortito nomas. Lo principal es saber cómo llega usted al espacio, como trabaja.

S: ¿Al espacio de cerámica?

F: si, aca a la IPSM.

S: uh, yo hace 23 años que estoy acá. Empecé como contratada, después pasé a planta. Digo, si es el espacio de cerámica por ejemplo, que es el taller, es en el único taller que yo estoy

participando. Eh, bueno a mi me gusta hacer manualidades, en mi casa hago de todo hasta soldadura. Entonces, una compañera se jubiló; eran 2 psicólogas, P y A. A se jubiló y como a mi me gusta hacer cosas creativas ahí nomás le dije de que yo la iba a acompañar en el taller, así que ella hace, debe hacer 2 años que estoy en el espacio de los talleres de cerámica.

F: Y bueno, ¿cómo es tu jornada de trabajo? un día común que no sea el del taller

S: Lo que pasa es que nosotros hacemos muchas actividades, tenemos programas además de los espacios de psicoterapia individual. Entonces, yo por ejemplo el lunes. Nosotros tenemos un programa para los chicos que consumen. En realidad, medio como que se está cerrando ese espacio, se ha ido jubilando mucha gente, es el programa el puerto que hace treinta y pico de años que funcionó siempre. Ahora como está la secretaria, entonces bueno, estamos sosteniendo el espacio con los chicos que vienen acá digamos, que no sea ni derivados por la justicia ni por la Senaf que vienen y entonces se los atiende y por ejemplo, hace unos meses hemos arrancado con el grupo de padres. Siempre hemos tenido grupo de jóvenes, grupos de chicos. Con la pandemia y bueno, todo eso se fue como cerrando. El tema del consumo cuesta mucho que los chicos hagan tratamiento, pero bueno, arrancamos con el grupo de padres y lo sostendremos hasta que se pueda. Entonces yo los lunes estoy hasta las 12 con el tema de consumo, después me voy a cerámica hasta las 2 de la tarde. Después como y me voy a mi casa (risas).

Los martes y los miércoles hago consultorio, digamos, los tratamientos individuales. Los jueves estoy de guardia; o sea que ese día estoy abocada solo a la guardia, no doy turnos atendemos la demanda espontánea. Y los viernes tengo también el espacio de consultorio. Yo vengo por la mañana.

F: ¿Qué dificultades/potencialidades consideras que existen al trabajar acá? hace tantos años sobre todo, con este tipo de sujetos.

S: Somos la única institución pública, primero, que atiende adolescentes y jóvenes. Esa franja etaria no tiene otro lugar donde ser atendido más que la IPSM. Digo, está el SR pero atienden hasta los 14, entonces hay pocos espacios, sobre todo públicos para que los chicos tengan. Y que no sea internación, porque tampoco hay lugares de internación para esa edad. La franja etaria de, sobre todo de 14 a los 18, porque a los 18 por ahí ya si hace falta la internación se puede internar en el neuro.

Al principio, hace muchos años. En realidad esta institución se abre para dar un espacio a los jóvenes más que nada con consumo y se trabajaba en el ipad. Después se abre la institución pública de salud mental

y se atendió a los chicos que consumen. Hay un programa de trastornos alimentarios, después se abrió un programa para psicosis. Lo que si no trabajábamos nosotros es chicos con retraso, cosa que ahora sí lo estamos haciendo. En una época una compañera que hacía una parte de los certificados de discapacidad, yo creo que eso hizo que termináramos atendiendo y la verdad que atendemos muchos chicos con discapacidad. Y bueno, creo que es un espacio importante. Después se fue agregando la escuela, digo hemos ido como transitando, pasando distintos directores. Que me parece un espacio re importante una escuela acá porque bueno, hay muchos chicos que tienen certificado de discapacidad, que han ido a la escuela especial, que han terminado la escuela y después nos damos con que no saben leer y escribir. Entonces tenerlas a las chicas ahí a mano hace que uno pueda ir, plantearle, le cuenta; se hace todo el trámite para que los chicos puedan ir.

Los talleres hace muchísimo que están, bueno, son espacios saludables para los chicos para que no termine siendo esto un mini neuro digamos sino que, porque además bueno, a muchos chicos les da como miedo. Porque a veces te encuentras con situaciones en la sala de espera que son complicadas, con una crisis que se yo; entonces tener los espacios de talleres es bueno, porque además uno los usa para trabajar con los chicos. Nosotros cuando estamos en el taller de cerámica además de que hacemos las piezas, podemos ir trabajando, ir hablando con los chicos, trabajar el tema de la paciencia sobre todo con cerámica. Y surgen conflictos, a veces entre los mismos chicos. Bueno, todo eso se va trabajando, después se hacen muestras. A veces cuando hay alguna actividad se invita a la IPSM y entonces se va con todos los talleres y se muestra.

F: entonces, en este sentido, como vos nos estas contando que aplicas a tus prácticas. Lo lúdico, el juego, la libertad, ¿como la plantean?

S: ¿Cómo sería lo lúdico?

C: lo lúdico no solo tiene que ver con el juego y el jugar, sino tiene que ver con estas actividades más recreativas que permiten el goce, la libertad de las personas.

S: De alguna manera, los espacios estos de talleres son como más descontracturantes. No es lo mismo que el espacio de un par, ya sea individual o grupal que uno pueda tener donde trabajas determinadas cosas. Si es problema de trastorno vas a trabajar ciertas pautas, lo mismo que de consumo y se trabaja con la dificultad. Acá, se trabaja con las mismas dificultades pero bueno, desde este lugar, digamos, de lo que implica lo lúdico como mas relajado, mas placentero, eso no quiere decir que a veces no pasen situaciones que bueno, pero si, está planteado para que sea un espacio que los chicos puedan disfrutarlo. Porque vienen chicos con situaciones muy complicadas, situaciones de abuso, bueno, de lo que se imaginan.

F: y ¿consideras que estas actividades complementan el trabajo terapéutico?

S: si, totalmente. Si, la verdad que si. Si, por eso te digo es poder como a veces trabajar situaciones desde otro lugar. Como así también yo tengo algunos pacientes que van a los talleres, si surge alguna situación digamos, los coordinadores tenemos reuniones donde uno trabaja; mira pasó esta situación, el terapeuta de cada chico bueno trabaja después en el espacio individual o con los padres. Si, porque es un trabajo en equipo, no es una cosa individual. Cada día la semana tenemos un equipo, entonces. Por ejemplo, yo estoy los jueves de guardia pero las otras psicólogas, la psiquiatra, la trabajadora social, entonces uno, cuando recibe el paciente. Bueno, a ver, acá que le podemos ofrecer, entonces se articula. Y después cada coordinador también si hace falta tiene reunión con los terapeutas, entonces uno va trabajando para ir resolviendo las situaciones y ofreciendole a los chicos el mejor espacio.

F: buenísimo. Bueno, creo que nos has ido respondiendo. Era puntualmente eso, cómo era tu rol acá y como percibidas este trabajo en conjunto entre lo educativo y lo terapéutico; puntualizamos ahí justamente por nuestra pregunta de investigación.

S: El trabajo interdisciplinario chicas, es fundamental. Nosotras por ejemplo, no tenemos psicopedagoga porque se jubiló, es realmente una falencia. Pero este año lo hemos resuelto con los residentes. Y realmente, es tan importante que estén todas las disciplinas.

F: Muchas gracias.