



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Facultad de Psicología

”La adolescencia como fenómeno transicional, las herramientas de mediación como estrategia de apoyo y prevención”

Leticia Gimeno

4.754.129-3

30/jul/2015

Tutor: Claudia Lema

Índice:

Resumen.....	Pág. 3
Introducción.....	Pág. 4
Transitando etapas me desarrollo humano-sujeto.....	Pág.6
Caminando la adolescencia.....	Pág. 8
El lugar de la familia en la adolescencia.....	Pág.12
La institución educativa.....	Pág. 15
Aprendo creando, creando crezco, crezco viviendo.....	Pág. 19
Transitando en grupo, apoyado, se me hace más liviano.....	Pág.25
Herramientas de mediación= herramientas de prevención.....	Pág.28
Conclusión.....	Pág. 32
Referencias Bibliográficas.....	Pág. 35

Resumen:

En este presente trabajo haré un recorrido sobre la adolescencia como fenómeno transicional y sus características biopsicosociales, cómo el entorno la condiciona generando diferentes consecuencias. Me detendré en la institución familiar y educativa, y su relación con la adolescencia, entendiendo que son estas las variables más condicionantes.

Partiendo de este recorrido, puntualizando en las consecuencias, traeré la creación como herramienta fundamental para saldar las consecuencias de coartar la misma y las herramientas de mediación en un grupo, como técnica de reconexión y prevención.

Introducción:

Este trabajo es un recorrido sobre los procesos transicionales y las herramientas de mediación en el desarrollo del hombre, haciendo especial énfasis en el lugar de la potencialidad del crear en los procesos transicionales. Tomaré a diferentes autores, en especial a Winnicott, D W, en su libro “realidad y juego” (1992), Quiroga, S, el capítulo “La adolescencia: fenómeno de multideterminación. Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo del objeto (pp.15-45)” (1997), Vacheret, C, en su artículo “Las teorías de lo intermediario y la mediación en el grupo”(1995) y Fiorini, H, en su libro “El psiquismo creador” (1995), para desarrollar el lugar de la creación en la formación del sujeto y en el psiquismo del mismo.

Puntualizaré en la etapa adolescencia, porque es la que tiene el potencial más creativo, donde se gestan grandes ideales de un nuevo mundo. Es irrefutable la necesidad de los cambios, de las nuevas maneras ante lo que ya no funciona, y el trabajar con los adolescentes, el potenciar su creatividad, apoyarlos en su descubrimiento, a empoderarse de su recorrido es una estrategia de prevención.

De prevención porque, Como voy a desarrollar en el recorrido teórico, las instituciones educativas y familiares muchas veces ejercen la fuerza contrapuesta al cambio, al movimiento y a la transformación, promoviendo la perpetuidad de lo establecido como única realidad posible. Como manifestaban Jorge Larrosa (2006), Silvia Duschatzky y Elina Aguirre (2013), Pablo Freire (2005), criticando al sistema educativo, profundizando en como las instituciones posicionan en un lugar de pasividad al estudiante y las consecuencias que genera en él y en la sociedad.

La etapa transicional adolescencia, solo dura unos años, luego serán adultos y entonces se generara la reproducción de lo mismo, con diferentes personajes: los representantes de las instituciones tanto educativas como familiares, serán los mismos adultos que, una vez, fueron adolescentes bloqueados en su ser creativo, fomentados a reproducir el legado. Y, también, esos adultos son los neuróticos que van al consultorio terapéutico, intentando entender, ¿Cómo hacen para hacer siempre lo mismo?

Como estrategia, terminaré desarrollando las potencialidades del trabajo grupal, apoyándome en Rene Käes (1976), y en las herramientas de mediación artísticas aplicadas en proceso grupal de formación y terapéutico, desarrollado por

Claudin Vacheret (1995). Como trabajan en las estructuras cristalizadas de los participantes y potencian la creación de nuevas conexiones, apuntando a facilitar los procesos transicionales de cada participantes y así del grupo.

Transitando etapas me desarrollo humano-sujeto

Comenzaré desarrollando el concepto de los procesos transicionales y las herramientas de mediación, puntualizando en cómo están presentes en el desarrollo del ser humano desde el inicio de su existencia. Partiendo de la teoría de Winnicot (1972), en su libro “Realidad y juego”, en donde desarrolla los conceptos de objeto y fenómenos transicionales. Desde la primera infancia, los objetos transicionales actúan como el medio que utiliza el niño para transitar el proceso de ilusión – des ilusión y calmar la tensión entre la realidad y su mundo interno.

Siguiendo este ejemplo transicional, el niño lo procesa por medio del juego, mediando entre la fantasía y la realidad, construyendo un vínculo coherente entre la percepción subjetiva (el deseo, la necesidad, la efectividad que deviene de un acontecer del afuera) y la percepción objetiva (el afuera propiamente dicho, ej. la madre que se va). Por lo tanto, los fenómenos transicionales actúan como puente creativo para el intercambio activo con el medio, resaltando que ese espacio donde se genera el conflicto entre la realidad y el mundo interno del sujeto, sucede a lo largo de todo su desarrollo. Por esto mismo Winnicot, afirma que lo fundamental para el desarrollo del ser humano es crecer en un entorno donde potencien el vivir creador, indispensable para procesar los fenómenos transicionales y generar un nexo coherente entre estos dos mundos. Logrando recrear la herencia cultural impuesta en sintonía con quien uno es y el entorno.

“El espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo, depende de la experiencia que conduce a confiar. Se lo puede considerar sagrado para el individuo, en el sentido de que allí experimenta este el vivir creador.”(Winnicot, D. W. 1972, p 90)

Winnicot, llama a esta potencialidad de crear el “juego creador o experiencia cultural” y la toma como una tercera zona que es única en cada individuo, siendo fundamental potenciarla y cuidarla, ya que será formadora de su vínculo y lugar en la cultura.

“He intentado llamar la atención hacia la importancia teórica y práctica de la tercera zona, la del juego, que se ensancha en el vivir creador y en toda la vida cultural del hombre. La confronté con nuestra realidad psíquica personal o interna, y con el mundo real en que vive el individuo, y que se puede percibir en forma objetiva. Ubiqué esta importante zona de experiencia en el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente...” (Winnicott, D.W. 1972, p. 90)

La autora Claudine Vacheret (1995), en su artículo "Las teorías de lo intermediario y la mediación en el grupo", afirma que los fenómenos transicionales siempre estuvieron en el desarrollo del individuo; desde la primera infancia en el vínculo materno, el primer duelo de desprendimiento y a así a lo largo de la vida. Siempre que el sujeto pase por una etapa de transición, existe un duelo a elaborar con un determinado monto de angustia y para poder transitarlo, desde sus primeros momentos de vida, el ser humano acude a un objeto de mediación para apoyarse, con el objetivo de elaborar el vínculo entre su necesidad interna y la satisfacción proyectada en el afuera. Un ejemplo claro es el chupete, pulgar, mantita que utiliza el niño a modo de compensar su necesidad del pecho materno. La mediación que vemos aquí es la posibilidad de elaborar dos realidades, en una la ausencia de la madre y en la otra la capacidad de ilusionarse haciendo “como si” por medio del objeto de mediación. Esta autora, apoyándose en lo fundamental de los procesos transicionales para la vida psíquica del sujeto, plantea las herramientas de mediación como una técnica para emplear en grupos de formación y terapéuticos, ya que movilizan las estructuras internas del sujeto y favorecen los fenómenos transicionales, la formación de nuevas conexiones y así una mejor relación con el *afuera*.

“.. si los fenómenos transicionales tienen tanta importancia en el nacimiento de la vida psíquica y del funcionamiento del pensamiento podemos postular que cualquier técnica o enfoque formativo o terapéutico que los favorezca, favorecerá al mismo tiempo un trabajo psíquico marcado por los procesos de ligadura iniciando así cambios detectables en formación o en terapia.” (Vacheret, C. 1995. p 189)

Caminando la adolescencia

El individuo desde el comienzo de su desarrollo parte de una dependencia absoluta con respecto a su entorno, y a medida que éste va creciendo, va tendiendo cada vez más a la independencia relativa. Éste movimiento de desprendimiento es impulsado por la necesidad de una identidad propia, de autonomía, y es potenciado por el ideal cultural del adulto autónomo, aunque nunca llegamos a ser independientes totalmente. Según Winnicot, D.W (1972) siempre vamos a tener un vínculo de dependencia relativa con el medio, ya que es el ambiente el que contiene la satisfacción que nuestras necesidades demandan. Por lo tanto, el lugar del ambiente facilitador es indispensable y de cómo sea el mismo va a depender cómo sea el desarrollo emocional del sujeto, es decir que "... nada sucede en el crecimiento emocional que no se produzca en relación con la existencia del ambiente..." (p. 116).

Profundizando en las características de la etapa evolutiva de la adolescencia, desde su natural desarrollo. Quiroga, S (1997) la define como un pasaje de transición desde el mundo infantil hacia el mundo cultural, desde la endogamia hacia la exogamia, donde el joven sale del núcleo familiar para integrar los códigos culturales. Este momento evolutivo se da en base a una transformación de saberes que dan nacimiento a nuevos procesos de pensamiento, a un nuevo lugar psíquico.

Desde la perspectiva biológica, la etapa adolescencia comienza por ser un acontecimiento biológico reflejado por los cambios corporales y el inicio del funcionamiento de ciertas hormonas sexuales. Estas transformaciones son las que marcan el crecimiento del cuerpo hasta tomar la forma adulta.

La adolescencia temprana propiamente dicha sucede aproximadamente entre los 13 y los 16 años de edad, tomando en cuenta las variables biológicas, psicológicas y sociales que afectan el desarrollo fisiológico, variando siempre este margen de edad según la particularidad de cada individuo. Esta etapa es considerada por Quiroga, como la que da término al crecimiento corporal iniciado en la pubertad.

Entre los 15 y 16 años de edad comienza la etapa denominada Adolescencia media, correspondiéndose con el tercer año liceal, año bisagra entre la adolescencia temprana y la media. En esta etapa, el joven afirma su proceso de crecimiento

reflejado en su cuerpo y su nueva identidad en plena transformación. Comienza a realizar desplazamientos de la investidura libidinal del propio cuerpo a un objeto donde gestar un vínculo de intimidad, ya sea heterosexual u homosexual, identificándose con un objeto sexual. Otro movimiento característico de este momento es el desplazamiento libidinal hacia un grupo de identificación fraterna, en el cual se encuentra un líder idealizado que da inicio y afirmación a la identidad del joven. La formación de estos nuevos vínculos genera cambios importantes en el transcurso por la institución educativa, tanto a nivel grupal como individual, generando muchas veces que se acuse al joven de tener una conducta inapropiada. Estos vínculos de masa son imprescindibles para transitar por esta etapa, ya que le otorgan un cuerpo social en donde poder identificarse y así verse en un límite corporal, funcionando como mediadores. De esta etapa se pasa a la adolescencia tardía, comenzando alrededor de los 18, 19 años de edad.

Pasando a la perspectiva cultural, el ser humano para convivir culturalmente necesita fundamentar los fenómenos transicionales que naturalmente se dan por la propia evolución y generar un nexo coherente entre estos pasajes y la cultura. Tomando a Freud (1930), en "Malestar en la cultura", plantea que la vulnerabilidad social que percibe el hombre desde los inicios de la cultura es a causa de enfrentarse a los sucesos que no puede controlar, como la muerte, los aspectos biológicos del ser humano que escapan al deseo, las instituciones que no logran cumplir con sus expectativas iniciales, etc. Todos estos acontecimientos generan "heridas narcisistas" que lo enfrentan a la impotencia, al hecho de no poder escapar nunca de la cultura y la naturaleza. Como método para apaciguar este monto de angustia, la sociedad creó los ritos de pasaje que imponen un orden, otorgándole un nombre a los cambios y procesos que por la propia biología se dan. Vemos aquí desde el inicio de la formación de la cultura, el temor al devenir natural del ser humano, el caos que genera el cambio que va más allá de la intención social, predominando la voluntad consciente.

Así como la cultura responde a los procesos evolutivos, es importante destacar que estos significantes otorgados varían según la sociedad en la que se encuentre el individuo. Siguiendo con Quiroga (1997), la adolescencia desde el punto de vista antropológico, en nuestra sociedad uruguaya está inmersa en una cultura del tipo occidental. Este dato es sumamente importante ya que cada cultura tiene sus

cadena de significaciones, las cuales están compuestas por los “mitos de origen” que representan los valores e ideologías y dan forma al “modelo de organización estructural” propio de cada cultura. Este modelo cumple con el propósito de expresar el contexto social en el cual nos movemos, es decir la realidad contextual o realidad objetiva que se presenta como si siempre hubiera existido, dándole cuerpo a los orígenes. Esta realidad ayudará a la formación de la *realidad psíquica* de cada sujeto y así a la conformación de su subjetividad, sería la base cultural impuesta en la que se desarrollará el individuo.

Los *ritos de iniciación* establecen un orden contenedor a los pasajes evolutivos propios del ser humano, generan una estructura coherente a la cultura perteneciente. En el caso de la adolescencia, el pasaje se caracteriza por pasar de un estado endogámico, del pasado, del hogar, el cuerpo infantil, la intimidad propia de la familia protectora, a un estado exogámico de la adultez, el trabajo, el padre, los vínculos formales, el futuro. Este pasaje en nuestra sociedad está marcado por diferentes ritos culturales de iniciación, como la jura de la bandera, donde simbólicamente pasan todos los niños a ser hijos de la madre patria, o yendo más a la adolescencia propiamente dicha, el cumpleaños de 15 de la joven, marcando su paso a *ser mujer* o el *bar mitzvah* para los varones.

Para transitar estos ritos de pasaje es necesaria la compañía de un adulto que cumpla con la función de mediador entre el joven y la cultura, por lo tanto el niño comienza su adolescencia de la mano de un adulto iniciador y abandona la intimidad del hogar desde el impulso familiar que lo entrega a la cultura. A este fenómeno transicional, Quiroga lo llama “avunculado” (1997, pp. 26).

¿Qué pasa con el joven que transita la adolescencia?

Él mismo siente la necesidad de desprenderse, de romper con el viejo adulto y soñar con un *nuevo mundo*, este hecho es característico del adolescente y es causa de la rebelión que el mismo manifiesta ante lo establecido. Como plantea Winnicott (1972), es importante respetar la inmadurez del joven y no imponerle un rol de adulto, partiendo de que es fundamental para la sociedad el proceso de la adolescencia, y las sacudidas que traen con sus nuevos sueños ideales. Es el momento con mayor estimulación del pensamiento creativo, rompiendo viejas estructuras e ideando nuevas alternativas. Gran causa de que estos movimientos sucedan es gracias a que el joven

no es responsable de llevar a cabo lo que planea ni de que tenga coherencia para el adulto. Es decir, "Se podría aconsejar a la sociedad: por el bien de los adolescentes y de su inmadurez, no les permitan adelantarse y llegar a una falsa madurez, no les entreguen una responsabilidad que no les corresponde, aunque luchen por ella." (Winnicott, 1972, p. 122)

La evolución se da si o si, toda etapa dura unos años y es fundamental respetar cada momento y sus respectivas necesidades, Deisy Krzemien (2012) realizó una investigación "Sabiduría y envejecimiento: Una revisión conceptual y operacional del constructo sabiduría y su relación con la edad", en la misma plantea, apoyándose en la teoría del desarrollo a lo largo del ciclo vital de Erikson (1985), que una persona sabia contiene una personalidad en donde ha podido resolver las crisis evolutivas de cada etapa del desarrollo de su vida y las ha podido integrar a su totalidad. Y define al estado de sabiduría como un proceso de continuo aprendizaje en cada etapa de la vida, y en donde el individuo logró integrar, aplicar y reflejar lo aprendido en otros contextos de su vida. Para eso es fundamental la experiencia, el aprendizaje y la interacción vincular

En conclusión, la adolescencia es una etapa transicional, donde el lugar de los objetos de mediación es fundamental para que los jóvenes puedan transitarla. La naturaleza del desarrollo de la adolescencia implica en gran medida apoyarse en diferentes objetos mediadores y culturales, que son a su vez, los mecanismos que el joven utiliza por su misma naturaleza. El conflicto se encuentra cuando estas herramientas son rechazadas por la propia cultura, familia e institución educativa. A continuación desarrollare en profundidad la implicancia de la familia y de las instituciones educativas en la adolescencia

El lugar de la familia en la adolescencia

“En la época de crecimiento de la adolescencia los jóvenes salen, en forma torpe y excéntrica, de la infancia, y se alejan de la dependencia para encaminarse a tientas hacia su condición de adultos. El crecimiento no es una simple tendencia heredada, sino, además, un entrelazamiento de suma complejidad con el ambiente facilitador”. (Winnicott, D. W, 1972, p. 120)

El lugar de la familia es fundamental para transitar esta etapa de duelo y búsqueda, Quiroga (1997) plantea que el apoyo familiar dependerá de cómo esa familia haya elaborado sus pérdidas y sus duelos, de cómo esos padres hayan elaborado su adolescencia. Así es como muchas veces hay una contradicción entre la cultura que promueve el desprendimiento del núcleo familiar, fomentándolo e impulsándolo por medio de los ritos de iniciación. Y la familia que ante las tentativas del joven de desprenderse del hogar, generan la fuerza opuesta, reteniéndolo. Esta contradicción genera en el adolescente muchas controversias que logran dificultar su crecimiento y su devenir adulto.

¿Qué pasa con la familia cuando uno de sus miembros atraviesa la adolescencia? Quiroga, S afirma que es una etapa movilizante para toda la familia, desde el momento en que el joven siente la necesidad de salir e identificarse con otros grupos exogámicos, crear sus creencias e ideologías, conocer otros grupos familiares y otras perspectivas que van a potenciar su desilusión con su propio grupo familiar. Es una etapa donde la frustración de ideales primarios es fundamental y el buscar buscándose, diferenciándose, viendo qué ofrece la cultura.

Sin esta separación y frustración de los ideales primarios el joven nunca sentiría la necesidad de salir a buscar nuevos objetos de identificación en la cultura y generar alternativas, partiendo de que el nacimiento de lo nuevo proviene siempre de la muerte de lo viejo. Como plantea Fiorini (2006), haciendo alusión al pensamiento creativo “construir lo posible como alternativa a lo real, y en ese lugar de lo posible hacer brotar un nuevo real” (p. 30). ¿Con qué rompe el adolescente? Y ¿con qué, en ocasiones se enoja la familia? El hijo es un factor de cambio para la cultura familiar, donde incorpora nuevas formas que se encuentran en la cultura, deviniendo así el

miedo primitivo al cambio, a la muerte, y cuestionando la tendencia a permanecer sin variables, al lugar del control vs el devenir.

No poder ver a su hijo como otro genera varias controversias para su crecimiento, y esta ceguera es causa de la ignorancia de como se transita la adolescencia, lo saludable que son las conductas que muchas veces se reprimen por el adulto. Quiroga (1997) describe varios sucesos que reflejan cómo los padres depositan en su hijo sus fantasías de afecto negativo y juicios ante sus movimientos de diferenciación y búsqueda: el hijo visto como peligroso cuando empieza a cuestionar el proceder de los padres y sus opiniones, en este caso los padres reaccionan muchas veces mediante una amenaza de expulsión del núcleo familiar, reflejando la dependencia que aun vive el joven y poniendo la potencialidad y necesidad de diferenciarse como un movimiento de riesgo para su existencia. Ante este intercambio las figuras parentales promueven la dependencia del hijo por medio de la imposición de poder frente a su necesidad de independencia.

Otro caso es la sexualidad del adolescente, en donde los padres pueden vivir este despertar con negación, irrumpiendo la intimidad del mismo con excusas inconscientes, tales como no dejarlo estar con la puerta cerrada de su dormitorio, revisarle sus pertenencias íntimas con la excusa de un quehacer de limpieza, no dejarlo salir o acosarlo a preguntas a causas de la intolerancia de su silencio y reserva de su intimidad. En sí, esos escenarios demuestran un rechazo y sabotaje a la necesidad de libertad e intimidad del joven, fundamental para su crecimiento.

Esos escenarios son ejemplos de los mecanismos que se dan en la relación padres- hijo, a modo de reflejo de lo movilizador que es para una familia el crecimiento del niño que deviene adolescente.

Como consecuencia de un núcleo familiar represor, el joven intenta salir del medio familiar a través de mecanismos patológicos, como los de autodestrucción por medio de los impulsos excesivos por el bloqueo de los procesos psíquicos de elaboración, así provocando una salida exogámica patológica. También la iniciación precoz en el acto sexual, las adicciones, las conductas violentas (heteroagresividad, auto agresividad), delinquir, etc. Estos son mecanismos frustrados que emplea el adolescente para responder a su necesidad de salir de la familia a la cultura, en un contexto en el cual rechazan su crecimiento hacia la independencia y el joven puede experimentar esta urgencia de diferenciación como vacío, soledad.

“La adolescencia transcurre en lúdica adquisición de nuevas identificaciones y cancelaciones de otras caducas, obsoletas. Cuando este juego queda obstaculizado o detenido, vemos el alto precio pagado por el niño/adolescente por su alienación en el otro..” (Grassi, 2012, p.101)

Podemos decir que el gran conflicto que enfrenta el hombre en su desarrollo es la pérdida de la omnipotencia, pero es muy difícil enfrentar esta pérdida de una manera saludable si en nuestra sociedad no está resuelto como conflicto, generando así un sistema que tiende a dominar el movimiento para promover la estabilidad que encierra la repetición. Winnicot (1972) plantea que el medio en el que se desarrolla el individuo, partiendo de su familia, no respeta el proceso de desarrollo desde que es un bebe y así a lo largo de su evolución a la adultez. Así es que “Advertimos, o bien que los individuos viven en forma creadora y sienten que la vida es digna de ser vivida, o que no pueden hacerlo y dudan del valor de vivir”. (Winnicot, 1972, p 38)

Desde el medio familiar se gesta el vinculo con el afuera, desde ahí el desarrollo del niño, el adolescente, el joven, el adulto y el anciano. El desarrollo del sujeto desde su inicio dependerá de cómo es la cultura familiar, por ejemplo, el lugar que tendrá lo desconocido para los niños de esa familia, el lugar que tendrá la búsqueda de respuestas ante la necesidad de saber. Eveliyn Palma y Silvia Tapia (2006) en el artículo “De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender”, hablan de cómo la familia incide en las patologías en el aprender y lo fundamental que es conocer la cultura familiar para detectar una dificultad de aprendizaje “... es necesario conocer *si se oculta, se esconde, se excluye a través del secreto*, cómo es la comunicación que existe con lo desconocido, cómo se significa el aprender, cuál es el espacio dado para pensar, qué valoración tienen las preguntas en el medio familiar.” (Pp. 100)

La Institución educativa

Para abordar este punto comenzaré tomando como referencia el libro “Desarmando escuelas” de Silvia Duschatzky y Elina Aguirre (2013), donde profundizan y cuestionan la temática institución educativa, fundamentando desde la experiencia para darnos cuenta lo que pasa dentro de la escuela y las alternativas posibles a una mejor institución. Plantean que la escuela de hoy en día se rige bajo el modelo de la trascendencia, el mismo se basa en la permanencia de los valores del pasado, donde los niños pasaban de la escuela a trabajar. Este modelo tiene su origen en un contexto de progreso y de disciplina, en el cual el futuro era la sucesión del pasado, donde los niños tenían previsto su futuro por la familia, y el sistema escolar apoyaba desde su programa para que los niños cumplieran el propósito de la misma. Por lo tanto el educar tenía como objetivo servir laboralmente y mantener la tradición cultural de aquel entonces. Así es como hoy en día la escuela y el liceo puntualmente, siguen con un programa que tiene como objetivo que el estudiante salga de la institución a trabajar, como si el futuro fuera la conservación del pasado y todos fuéramos iguales. Por lo tanto “La escuela trascendente sólo puede concebir las cosas desde moldes con pretensión de universalidad que luego deben ser llenados de realidad. Los perfiles de alumno, por ejemplo, la redacción de ese conjunto de aspiraciones acerca de los chicos que luego encuadrarán el encuentro de los adultos con los jóvenes de carne y hueso.”(Duschatzky, 2013. pp18)

Como alternativa a la perspectiva de la permanencia plantean el modelo de la inmanencia, que tiene como punto de partida la experiencia como la base para la formación de los conceptos propios de cada escuela, basándose en parámetros particulares de cada institución en vez de en parámetros externos. Se apoya en el presente cotidiano como la mejor forma de “ocuparse” del futuro, ubicándose en un contexto actual donde el apoyo familiar no es garantía ni hay un único futuro predeterminado culturalmente. Dado que las demandas ya son otras con respecto a los estudiantes, chocando abiertamente con el sistema de la permanencia. “(...)Si en la escuela trascendente el pasado era la familia y el futuro la fábrica o los estudios

superiores, en la escuela inmanente se experimenta como un presente absoluto donde el pasado y el futuro hay que reinventarlos cada vez.” (Duschatzky, 2013, p 20)

Desde la perspectiva institucional, las autoras sostienen que las instituciones, puntualizando en la institución educativa, se rigen bajo un sistema estado dependiente que tiene, bajo una visión macro, el objetivo de darle lo mismo a todas las instituciones educativas, englobándolas en un mismo prototipo institucional. Este enfoque global no es coherente con las instituciones y sus necesidades respecto al Estado, que son diferentes según la escuela, liceo y sus respectivas vivencias. De esta manera se producen los desencuentros entre la experiencia y el discurso, generándose muchas veces la protesta, las resistencias y las demandas por parte de cada escuela y liceo hacia el Estado, apoyándose en su acontecer y singularidad cotidiano.

“(…) El Estado no está disponible para albergar estas experiencias si su lógica supone un “para todos”, un supuesto común. Pero necesitamos pensar nuevamente lo común. Lo común no es el “para todos”. Lo común no es lo igual para todos, lo común es que todos puedan atravesar en ese espacio sus procesos de diferenciación. Y eso requiere del despliegue de micro experiencias que permitan que algo de todos pueda alojarse y crecer. En ese proceso, el Estado podría aportar recursos, pero recursos sin manual de instrucciones. En una lógica inversa a la que suele operar, donde el Estado pueda estar al servicio de la inteligencia social. Si hay exceso de Estado, más que acompañar y ayudar a desplegar esa inteligencia social, se convierte en interferencia. Lo común no se refiere a la cantidad de gente, sino más bien a la posibilidad de ampliar y conectar experiencias de gestión de lo social. Lo común es entrenar un modo de producción social heterogénea que no excluye al Estado sino que piensa la relación con el Estado.” (Duschatzky, S, 2013. Pp.90)

Plantean esta relación con el Estado como causante de la exclusión de la experiencia y la demanda desde el acontecer de cada escuela, anulando así la expresión de sus necesidades; su autonomía, al no dirigir la ayuda que precisan y su capacidad de progreso, al no apropiarse de las demandas que en el día a día se presentan bajo la experiencia. Como alternativa consideran al método minimalista como la forma de abordar las instituciones, puntualizando en la educativa y así generar los movimientos necesarios que cada escuela desde su particularidad

necesita. “El pensamiento minimalista nos exige “estar ahí”, que no supone mera presencia física sino habitar problemas comunes. La situación no es una parte de un todo, en la situación está todo.” (Silvia Duschatzky y Elina Aguirre, 2013, p 75)

La escuela es existencia que se manifiesta bajo la experiencia, el minimalismo apunta a utilizar esa experiencia que expresa lo real y desde ahí crear lo nuevo, lo que se está necesitando. Viéndose reflejado en el cotidiano si realmente está dando buenos resultados esa forma de proceder, si los jóvenes están estimulados o están demandando otra cosa, si suma o resta, y desde este presente está todo lo que necesita una institución para crecer a su manera, con el propósito del progreso apoyado en la experiencia del todo. La consecuencia que la mayoría de las instituciones educativas traen hoy en día para los jóvenes es verlos y tratarlos como el Estado a la institución, así es que se los mira, se los trata desde la misma perspectiva, coartando la creación, el acontecer, la demanda que cada uno manifiesta y anulando su individualidad .

Para profundizar en la dinámica interna que se da en la institución educativa, me remitiré al autor Paulo Freire (2005), específicamente a su obra “Pedagogía del oprimido”, puntualizando en la relación educador-educandos (donde el primero aplica la narración como instrumento principal para “enseñar” al segundo, pero ésta narración nada tiene de creativa, es ajena a la experiencia de los educandos). “...Solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido”. (Freire, 2005 pp77). Así las palabras son huecas, pierden su función movilizadora y solo se aprenden en base a la repetición y memorización. Sintetizando, este autor aclara que la educación termina siendo un acto de depositar, donde el educador deposita en los educandos, sin haber comunicación. Utiliza la metáfora de una “transacción bancaria” en la cual los que tienen el conocimiento (educadores) le dan una transacción o donación a los que no lo tienen, a los ignorantes (educandos), en este sistema se aliena la ignorancia, poniéndola siempre en el estudiante, siendo un vínculo de opuestos estáticos (Freire, 2005). Esta visión *bancaria* de la educación refleja cómo la enseñanza es productora de sujetos pasivos, destinados a reproducir el sistema tal cual les fue dado, por lo tanto anulando la capacidad de crítica y de creación del mundo.

Afirmándome en lo antes dicho, los autores Carlos Skilar y Jorge Larrosa (2006), en el texto “Experiencia y alteridad en la educación”, plantean que la educación no incluye a la experiencia, por lo tanto es una educación sin implicancia de los participantes, “...Quizás nos falte un saber para la experiencia. Un saber que esté atravesado también de pasión, de incertidumbre, de singularidad...un saber que entremezcle la vida” (p 43)

En las instituciones educativas se tiene como finalidad aprender, pero ¿desde dónde enseñan?, como plantean tanto Larrosa (2006) como Freire (2005), las instituciones educativas transmiten la información desde una dinámica donde el estudiante tiene un rol receptivo y no activo. Volviendo a tomar el libro “Desarmando escuelas” aquí plantean que el aprender va de la mano con el deseo de hacerlo, el gran dilema es que la escuela no promueve el deseo de aprender en el estudiante pero tiene como objetivo principal que aprendan, por lo tanto hay una contradicción.

“En esta obsesión por que aprendan, hay demasiada finalidad, o demasiadas expectativas. Una finalidad que obstruye. Se sabe cuál es el objetivo: que aprendan. (...) Quizá, si nos corremos de la obsesión por el objetivo, por las finalidades, podamos dar paso al flujo deseante.” (Duschatzky , 2013. p 32)

Aprendo creando, creando crezco, crezco viviendo

Para que haya aprendizaje tiene que haber una necesidad que lleve a la búsqueda de ese saber, tiene que existir el deseo de aprender. Un sujeto activo, protagonista de su búsqueda, creador de su descubrimiento.

¿Qué pasa con los niños y adolescentes en relación al aprender dentro de las instituciones educativas?; Evelyn Palma, Silvia Tapia (2006) en el artículo “De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender” afirman que el estudiar para los niños y jóvenes va de la mano con el propósito de complacer a sus padres que así lo demandan, en cambio, una vez estos se han ido, los jóvenes vuelven a sus verdaderos intereses que son, por ejemplo, jugar, leer, ver la tele, estar en la computadora, etc. Plantean que este fenómeno sucede ya que en el núcleo familiar, en ninguno de sus miembros referentes existió tal deseo de aprender y por lo tanto los hijos no pudieron identificarse con el mismo.

“(..) Es necesario para el sujeto haber percibido inicialmente un deseo de saber en los padres que le permita identificarse con dicho deseo. Es por *identificación con el deseo*, y no por identificación con los pedidos de los padres, que esto funciona. Sólo así se puede pasar a un segundo momento, aquél en el cual, ya en la escuela, se va a aplicar dicho deseo sobre un saber intelectual.” (Palma, 2006, p 100)

En la dinámica enseñante-aprendiente, donde se tendría que producir el aprendizaje, estas autoras plantean que el aprendizaje como modalidad tiene que generarse desde una relación vincular donde lo que se enseñe no se exhiba, si no, que se muestre. Ya que en el caso de que se exhiba, es el enseñante que se pone en el mismo lugar que el conocimiento, y así es que lo personifica. En este caso es muy difícil que el aprendiente pueda conectar y construir conocimiento, ya que no hay nada que se muestre porque no hay objeto de aprendizaje para que circule, solo termina por haber un conocedor (enseñante) que se exhibe. “El que muestra ya no muestra ni enseña su posibilidad de construir conocimiento, ni muestra al conocimiento como algo diferente de él (...). En esta modalidad, el enseñante es el conocimiento, dificultando al

aprendiente conectarse con el objeto, ya que éste queda personificado (el enseñante lo tiene, el objeto no circula).” (Palma, 2006. p. 102)

Como vamos viendo hay un doble discurso institucional, en el cual está lo que se dice y lo que realmente pasa, lo manifiesto en donde el objetivo es que el estudiante aprenda, y está lo latente, que es lo que realmente pasa a nivel de la experiencia y lo que se oculta, como la ideología, la discriminación, política, etc. Estas autoras plantean que los jóvenes van a aprender siempre lo no manifiesto de la institución educativa, es decir las verdaderas creencias llevadas a lo cotidiano. Para crear conocimiento primero se tiene que mostrar lo que se está ocultando, decir lo no dicho pero que está bien claro a nivel de la experiencia.

El crear solo es posible si le damos la oportunidad, no hay aprendizaje sin creación. Haciendo referencia a lo antedicho en el capítulo “la adolescencia”, el joven vive la pura necesidad de recrearse, de búsqueda de identidad, en donde por la propia biología nace el impulso de dar muerte a lo que ya no sirve, a lo que ya no está funcionando, y así abrir paso a reinventar, a crear en la ceniza de lo viejo. Todo este movimiento totalmente sano y necesario, solo se puede dar de manera natural si hay un adulto en su lugar, apoyando y guiando con consciencia. Tomando a Winnicot, D. W. (1972) quien plantea claramente el lugar del adolescente y del adulto, “Que los jóvenes modifiquen la sociedad y enseñen a los adultos a ver el mundo en forma renovada; pero donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo. Y no es obligatorio que ello resulte agradable. En la fantasía inconsciente, estas son cuestiones de vida o muerte.”(Winnicot, 1972, p. 123)

Por otro lado, con respecto a el nacimiento de lo nuevo, Duschatzky, S y Aguirre, E plantean que:

“Si partimos de un planteo excesivamente genérico, cargado de preconceptos, grandilocuente, nuestro problema corre el riesgo de caer en formulaciones estereotipadas, repetidas hasta el cansancio, y agotarse antes de comenzar. Si en cambio nuestra mirada se detiene en registros sensibles, signos de apertura, los caminos se tornan insospechados, en la oportunidad de pensar cosas que no habíamos pensado antes.” (Duschatzky, 2013. pp. 27)

Es necesario darle el lugar a la experiencia para aprender, como lo plantea Jorge Larrosa (2009) en su artículo: “Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes”. Desarrolla el lugar de la experiencia en el aprendizaje del ser humano, en donde para aprender el individuo tiene que construir, crear, cuestionar, compartir desde su experiencia. Él define a la experiencia como “eso que me pasa”, que deviene en el sujeto como impredecible, sorpresivo y misterioso, y el lugar de la palabra como límite ante tal vivencia. Así es que necesitamos aprender a expresarnos desde la experiencia, utilizando como herramientas la palabra, la teoría, el otro, el arte y la cultura. Este autor cuestiona el lugar de las instituciones educativas, en donde queda anulada la experiencia desde una dinámica impuesta a lo que ya es, estableciendo quien es el otro, generando un espacio denominado de aprendizaje, pero sin posibilidad de cuestionar, en donde el lugar de los estudiantes y los docente no es desde el intercambio de eso que les pasa a cada uno con lo que están experimentando, si no de imponer.

Como hasta acá vimos, las instituciones educativas, bajo su modelo educacional, coartan el crear del joven, imponiendo una teoría por medio de una metodología sin posibilidad de transformación. Así la institución y sus demandas se contraponen con el joven y su naturaleza, ya que el aprendizaje es creación y la creación es una facultad humana fundamental para vivir, convivir en coherencia con quien uno es. Para trabajar este punto del lugar de la creación, voy a basarme en el autor del libro “El psiquismo creador”, Héctor Fiorini (2006), que trabaja sobre la capacidad creadora del ser humano y crea una teoría planteando una tercera tópica en base los procesos creadores. Apoyándose en las investigaciones del autor Eugenio Trias, explica que existen cuatro modalidades del ser; lo que desea ser, lo que debe ser, lo que es y lo que puede ser. El psicoanálisis abarcó las tres primeras modalidades del ser, no llegando a tomar en consideración la cuarta modalidad “lo que puede ser”, es decir el potencial del ser. El mismo existe en un plano aun no manifiesto, en lo desconocido o imposible para el propio sujeto, que va más allá de lo verdadero, y es por medio de la creación que aflora a la consciencia y se crea posible. Fiorini, H a esa potencialidad creadora la denomina como un sistema, el psiquismo creador.

La capacidad de crear es una capacidad humana, que se expresa tanto en el arte, como en la vida cotidiana, en los vínculos, las instituciones, la calle, etc. El autor trabaja con esta capacidad creadora en la clínica, comenta que es un acto artístico, ya que el psiquismo neurótico tiene como característica principal el encierro del narcisismo, la cristalización de estructuras arcaicas fantasmáticas. Estas características generan la eterna repetición de su trama, no pudiendo salir de lo imaginario, y lo que las hacen inamovibles para el sujeto es el hecho de que son tomadas como la realidad. Por lo tanto, el terapeuta debe activar el sistema creador en el psiquismo del paciente: “(...) Mi teoría es que *la activación de un sistema creador en el psiquismo* será la que trabaje en el terreno de aquellas capturas, movilice sus objetos arcaicos y los haga entrar en nuevas tramas de sentido. De esta manera, *una investigación general sobre la creatividad* me remite a lo que llamaría el *corazón de la clínica*.” (Fiorini, 2006, p. 18).

Y entonces ¿cómo funciona el psiquismo creador?

Desarrollando esta tercera tópica, partiendo de su estructura dinámica; está compuesta por tres lugares: lo dado, lo posible y lo imposible, y los límites. Focalizando en estos espacios, lo dado sería lo establecido, lo ya constituido como mundo, es decir el espacio de donde los procesos creadores parten. Este espacio es de suma importancia, ya que plantea un desafío constante al psiquismo creador, lo empuja a permanecer en lo establecido imponiéndose ante el cambio, y por otro lado los procesos creadores empujan a salirse de los límites de lo conocido, del espacio de lo dado, por medio de la insaciable necesidad de generar cambios y abrir nuevas realidades posibles. Fiorini (2006) plantea a este movimiento como un empuje pulsional que lleva al psiquismo a nuevos espacios desconocidos, desestructurando lo dado.

El momento de lucha entre permanecer en lo establecido y las pulsiones creadoras que empujan hacia lo imposible, es un momento de caos para el psiquismo en donde se abren todos los posibles. Al atravesar el límite de lo dado, se trasciende al espacio de lo imposible, y desde ahí se crea lo nuevo, como plantea Fiorini, H (2006) “construir lo posible como alternativa a lo real, y en ese lugar de lo posible hacer brotar un nuevo real” (pp. 30), una nueva zona de la realidad que emerge del límite con lo

imposible. Al construir nuevos objetos, formas y vínculos se crea un arribo a lo posible y pasa a formar parte del mismo.

Ese posible es una culminación del proceso creador temporaria, en donde el ciclo se volverá a repetir en espiral a través del tiempo. El autor plantea dos momentos en la etapa de culminación, el primero se define por el sentimiento de “fascinación” al crear algo desde lo imposible, y el triunfo de que el objeto fue posible. Y el segundo momento se manifiesta por medio de una distancia respecto al objeto creado y poder continuar con el proceso creador.

En esta tercera tónica Fiorini (2006) manifiesta la estructura de esta potencialidad del ser humano de generar nuevas dimensiones de lo “real”, lo concebido. Es una dinámica de movimientos siempre latentes y existentes en el individuo, el autor toma como ejemplo a los grandes artistas, tanto poetas, escritores, pintores, en donde los mismos plantean que les es inevitable crear, en todo caso les es imposible vivir en lo establecido, repitiendo sin cesar la eterna película. Así es como argumenta el pensamiento creador como indispensable para el ser humano, y la necesidad de potenciarlo y trabajarlo en el espacio terapéutico clínico.

El crear implica vivir la vida de forma saludable, como explica Winnicott (1972) planteando que la creatividad para el hombre es el factor que hace que la vida valga la pena vivirla. El hecho de acatar el mundo exterior sin ponerlo en cuestión, sin apropiarse de la decisión, es un acto de desesperanza, en donde no tiene sentido vivir, y dentro de esta perspectiva sería vivir de lo que crea otro. “La creatividad que me ocupa aquí es universal. Corresponde a la condición-de estar vivo” (pp. 63)

El impulso creativo está presente tanto en el bebe como en el adulto que se desarrolla en su tarea, y así en todo ser humano a lo largo de su vida.

“No es una inquietud meramente micro aunque sea éste su territorio por excelencia. Se trata de una pregunta nacida de la experiencia y no sabemos de antemano sus derivas. Sólo se conoce la deriva de la reproducción de una “receta”, de lo idéntico a sí mismo. “Qué hacer” supone, para nosotros, aventurarse a la creación de formas que todavía no podemos precisar, pero laten sus posibles en las dinámicas sociales que

acontecen. El carácter político de la pregunta no se mide por el tamaño de su territorio sino por sus efectos, sus aperturas, su inagotabilidad.” (Duschatzky, 2013, p. 36)

Transitando en grupo, apoyado, se me hace más liviano

La unión hace la fuerza, cuando formamos parte de un grupo, al mismo tiempo que somos, somos también el grupo. Es así como adquirimos fuerza para realizar lo que solos no creeríamos posible. Tomando a René Kâes (1976), enfocándome en su libro "El aparato psíquico grupal", en el mismo plantea que los grupos sienten el poder y a su vez se les otorga el poder de enfrentarse a las instituciones, de poder remplazarlas, cambiarlas. Así es como los grupos actúan como agentes de cambio, donde existe la oportunidad de un nuevo comienzo, de volver al origen y para los pertenecientes al grupo es a su vez "la representación de una realización al fin plena del deseo, de una omnipotencia y de una inmortalidad..." (Kâes, R, 1976. P. 233). Se gesta la posibilidad de renovar las relaciones sociales, de restablecer el sentido de los vínculos, la oportunidad de cambiar lo que se creía imposible, como la voluntad de las instituciones que predominaba. En el grupo, partiendo de la idolología del mismo, las instituciones ya no se sienten como una amenaza si no como una fuente de cambio, la posibilidad de reiniciar. El autor plantea que la gestación de esta finalidad de búsqueda y cambio es gracias a "el archigrupo" "la potencia fantasmática e ideal del grupo como origen y como fin"(p. 234), el archigrupo fomenta la oportunidad de gestar un nuevo proyecto de existencia, partiendo de la regresión en búsqueda del sentido primordial de lo que se creía hasta entonces inamovible. Gracias a la potencia del grupo, se gesta una ideología que procura romper con ciertas creencias dogmática y el poder para llevarla a cabo.

Para el adolescente es fundamental el grupo, ya que él mismo se está reiniciando, poniendo en jaque todo lo que hasta ese entonces era así porque sí, y eligiendo desde el cuestionamiento sus nuevos paradigmas, sus nuevas creencias. Las instituciones familiares y educativas son las primeras en ponerse en cuestión. El grupo tiene un lugar como mediador entre la intimidad familiar y el mundo adulto, del mundo al que necesita desprenderse hacia al que se desea pertenecer. Quiroga (1997) plantea que dentro del grupo el joven se siente perteneciente. En el mismo logra disminuir su culpa superyoica al desplazar el conflicto al exterior, puede hablar de los temas que frente a los adultos se sentiría rechazado o juzgado, esos temas

tabú. Puntualizando en la adolescencia media, el grupo es un lugar de encuentro donde discuten sobre la rivalidad hacia los padres y construyen nuevos ideales, muchas veces enfocados en valores humanos, como la verdad, el amor, la justicia, etc., siempre quedando en el plano del discurso e imaginación. En parte satisface y potencia el deseo que tiene el adolescente de cambiar al mundo, de generar nuevas alternativas inventadas, imaginarias, en este ejercicio con sus pares encuentran lugar sus deseos de reestructuración. Esta postura de cambiar el “afuera”, a sus padres, es en gran medida el factor que no les permite sentirse pertenecientes al mundo adulto y la necesidad del refugio familiar, la dependencia que aun vive el adolescente es el factor que inhibe su acción. Es una zona de transición.

Los grupos se caracterizan en la adolescencia media por estar compuestos por un líder, Quiroga (1997) lo llama iniciadores, los mismos poseen un mito que los hace ser una imagen idealizada para los integrantes del grupo. Mostrando nuevas maneras de accionar, dándole respuesta a temas como la sexualidad, lo laboral, otorgando un hacia donde ir y como desenvolverse en la vida. En si genera un nuevo ideal del yo y todo el que es iniciado tiene que conocer el mito que promueve el grupo y creer en el líder idealizado.

En la adolescencia temprana, normalmente toman como iniciador a un personaje de ficción, tanto artista, deportista, etc., y lo creen tal cual lo ven, dándole una mirada fantasiosa al ideal de felicidad, un toque de suerte al destino. Según la etapa en la que se encuentre, será el líder que la guía en las diferentes necesidades, es un momento en el cual el joven necesita guía y dirección, algo en que creer y la necesidad de aprender de los que ya lo hicieron. Es puro aprendizaje basado primero en la idealización y fantasía, *cuentos urbanos* y luego el paso a la experiencia, siempre con apoyo grupal de los pares que comparten el mismo misterio de la vida. La autora plantea un tipo de dialogo, llamado comprensivo que mantiene unida la fantasía con la realidad, logrando darle un lugar predominante al yo placer. En cambio el dialogo reflexivo generaría mucha frustración en el joven ya que lo enfrentaría con el yo realidad y es una etapa que en la cual resultaría traumático ya que necesita creer en la vida, en una nueva manera para pertenecer y aun es sobre la base de la inventiva mágica.

Tomando al autor Aduriz en su artículo “Adolescencia, etapa bisagra en la adquisición de una identidad psicosexual. La creación de sí mismo” (2011), donde explica el acto creativo en la adolescencia, en el mismo plantea que una de las preguntas que se hace el joven es: ¿Cómo puedo ser yo mismo con un otro? Así es que se genera un acto creativo en donde busca, se crea una imagen, un personaje para poner en acción bajo la experiencia. Primero comienza con el aparentar mediante el inventar una máscara, una identidad para presentarse ante el otro, es como un juego de ficción en el que va aprendiendo a relacionarse, a buscar ser el mismo sin saber quién es. Como síntesis el autor expresa que la creación en el joven tiene como propósito llamar al otro.

“crearse es primero parecer, presentarse a las miradas, hay un fantasma de auto engendramiento: no deber nada a nadie, ser su propio padre. Mostrar es el índice del expresionismo adolescente. La adolescencia es una estética de la expresión: lo bello es acción o palabra compartida, escuchada, interpretada. Para que una adolescencia se haga es precisa la investidura de otro, o de muchos otros” (Moreno, pp.97)

Profundizando en el lugar del otro en el grupo, Käes(1995) en su artículo “ El grupo y el trabajo del preconscious en un mundo de crisis” plantea lo fundamental del lugar del preconscious, especificando en el trabajo de la intersubjetividad que el mismo acarrea, “la idea sería que otro (o un conjunto de otros) puede efectuar para un sujeto, en ciertas condiciones, un trabajo de ligadura y de transformación que le es momentáneamente inaccesible” (pp.94). Mediante el proceso asociativo el sujeto puede reconocer en las representaciones que circulan en el grupo, el significante que le falta, y sería el trabajo intersubjetivo de las asociaciones el que facilita el pasaje de las representaciones inconscientes al preconscious: el retorno de lo reprimido. El “otro” posee el lugar de representante de una representación, actúa como porta voz, porta sueño del sujeto, bajando la segunda censura y tomando de manifiesto la primera, “pueden encontrar por apuntalamiento o identificación un apoyo para la propia actividad representacional y dejar que se formen los propios pensamientos” (Käes, 1995 pp. 97). El grupo actúa como espacio de transformación, donde esa experiencia traumática encuentra cause y se recrea.

Herramientas de mediación= herramientas de prevención

Para ir finalizando el recorrido teórico realizado, puntualizaremos en la temática de las herramientas de mediación, haciendo énfasis en como estas intervienen en un grupo, potenciando y facilitando los procesos transicionales. Retomando lo antedicho en capítulos anteriores, los objetos de mediación, en sus diferentes formas, están siempre en nuestros procesos transicionales, en nuestra capacidad creativa para manifestarnos y expresarnos, como planteo Winnicott (1972), desde el inicio del desarrollo.

Para desarrollar esta temática con más profundidad voy a retomar a la autora Claudine Vacheret (1995), citada anteriormente, recordando su afirmación de que los fenómenos transicionales siempre han formado parte del desarrollo del individuo, surge en ella hacerse la siguiente pregunta ¿cómo una herramienta fundamental para la elaboración psíquica, no va a ser de utilidad en el apoyo psicoterapéutico y de formación? , por lo tanto toma como herramienta fundamental las técnicas de mediación artísticas aplicadas a la clínica grupal y a los grupos de formación y profundiza en su aplicación.

Desde el punto de vista tópico, fundamenta afirmando que el preconsciente es la instancia psíquica en donde se desarrollan los fenómenos transicionales, ya que es el espacio psíquico intermediario entre el consciente y lo inconsciente, donde se gestan las proyecciones fantasmáticas que hay que movilizar. Cuando se aplica una técnica mediacional, ya sea en dinámica de juego, colaje, etc., la misma trabaja desde el preconsciente favoreciendo la mediación entre estas dos instancias (consciente e inconsciente). Así es que el proceso grupal es un espacio rico para elaborar movimientos transicionales, favorecer los vínculos entre el afuera y el adentro, lo individual y lo grupal, la realidad interna y la externa.

“De ahí el origen del impacto de los instrumentos mediadores en terapia y en formación. En la medida en que los objetos (fotos, juegos, juguetes, imágenes) son desencadenantes de lo imaginario, facilitan el acceso a las zonas intermediarias y transicionales, propicias para los intercambios psíquicos, el pasaje de los fantasmas a las representaciones; y a las identificaciones múltiples.” (Vacheret, 1995, p .176)

Especificando en la aplicación en de la técnica en un proceso de grupos terapéuticos y de formación, y como la misma favorece al proceso. Vacheret (1995), comienza resaltando que para trabajar con estas herramientas, es necesario la presencia de un encuadre claro que otorgue el apoyo necesario para contener al proceso. La autora, utiliza como ejemplo la técnica “fotolenguaje”, La misma consiste en poner un monto de fotos en una mesa, y por medio de una consigna determinada, como por ejemplo “ escojan sin tomarla, la foto que represente con más claridad el momento que están viviendo” o “ su transitar en la facultad”. Cada participante del grupo las observa con atención y elije una foto sin tomarla, luego de que todos tienen su foto, pasan a recogerla. Puede pasar que esa foto ya no esté porque otro ya la escogió, de igual manera esa foto es de todos los que la han elegido. La dinámica continua compartiendo, aleatoriamente, el porqué eligió esa foto mostrándosela al grupo.

Al inicio de la formación de un grupo, en los primeros encuentros, la técnica aplicada a modo de tarea, ayuda a que cada participante pueda visualizar su lugar por el simple hecho de que va a intervenir cuando sea su turno, para llevar a cabo el cumplimiento de la tarea grupal. Este comienzo ayuda a que disminuyan los miedos paranoicos basados en que el cuerpo grupal predomine sobre los limites fantasmaticos de cada participantes, con riesgo de desaparecer. Siendo así que al no predominar el miedo a perderse en la omnipotencia grupal, el grupo toma forma, cuerpo con más rapidez, “Así se constituye, en pocas sesiones, un espíritu de cuerpo que se apuntala sobre una representación del grupo como tal, y para cada uno, una representación de su pertenencia a una entidad específicamente grupal, delimitada por un adentro y un afuera” (Vacheret, 1995, p. 179).

Esta dinámica fotolenguaje, ofrece la participación aleatoria de los participantes, proponiéndoles un intervenir desde su historia en base a la foto, pero sabiendo que no se reducen a la misma. Cada uno se expresa desde su subjetividad, apropiándose de su discurso, generándose un intercambio que favorece el fluir de la intersubjetividad en el grupo. Al fomentarse las identificaciones entre los integrantes, se genera un mayor contacto y aceptación de las diferencias y similitudes existentes entre ellos, fluyendo con más facilidad las proyecciones, percepciones y la diversidad grupal. Sobre todo cuando más de un participante habla de la misma foto,

generándose la similitud por ser la misma foto pero la diferencia por lo que representa para cada integrante que la escogió.

Esta herramienta de mediación actúa favorablemente ayudando al proceso de pertenencia y formación del grupo, favoreciendo el acercamiento del individuo al grupo, generando un ritmo paulatino y evitando que sea un movimiento brusco. En la relación con la foto, esta lo que representa para el sujeto, y lo que esta foto representa para el grupo, así es como ofrece una mediación de adentro hacia el afuera, por lo tanto con la realidad.

Puntualizando en el objeto mediador (la foto), la misma media entre el afecto y el objeto, generando un juego de identificaciones, tomando forma en el nivel preconscious. Cada participante, en este intercambio logran visualizar con claridad sus semejanzas y a su vez lo único que cada uno es, esta ambivalencia es aceptada por el grupo como parte de este juego. “El objeto en su función mediadora es desencadenante del imaginario, lleva a la creatividad, a la producción mitopoética que favorece el acceso a las zonas inconscientes a través del mito y, simplemente, el fantasma (..)” (Vacheret, 1995, p. 181)

También están los objetos culturales, que son las historias, relatos, leyendas que cada integrante trae al grupo, y los mismos tienen un poder de mediación entre el imaginario individual y el grupal, trayendo a escena los fantasmas inconscientes que están en la cultura, y así en todos, generándose el sentimiento de semejanza. “ (..) la vida fantasmática de un sujeto y su funcionamiento psíquico tienen algo que ver con la grupalidad” (pp. 138-184)

Resumiendo el proceso transicional, la autora plantea que al tomar contacto con el objeto mediador, las formaciones fantasmáticas inconscientes se traducen en formaciones imaginarias en el nivel preconscious, y por último se trae a la conciencia en forma de relato, historia, cuento, leyenda, formaciones discursivas. El objeto mediador actúa como disparador de las producciones imaginarias en el preconscious y ofrece gracias a los intercambios intersubjetivos la posibilidad de tomar conciencia y hacer un trabajo de ligadura intra psíquica.

Dentro del proceso grupal propiamente dicho, la herramienta ayuda a trabajar los emergentes y las diferentes etapas que van sucediendo. Ya que en cada

participante de un grupo, existe la representación del grupo, llamada *grupalidad psíquica*, es decir que hay un grupo interno animado, y al expresarse por medio de la tarea mediacional, los ponen en juego. Lo fundamental es que siempre lo que emerge desde el imaginario es información para el grupo y habla del momento en que esta transitando.

“.. para abrir la escena al área intermediaria, para levantar el telón de las pulsiones y las censuras y ofrecer a los objetos de dirección todo el tiempo de jugar. Actores indispensables en la elaboración de la vida psíquica, los objetos transicionales y culturales, instrumentos de mediación aparecen como los iniciadores de toda capacidad para mentalizar, para pensar, para existir psíquicamente y por lo tanto entrar en relación con el otro, entre principio de realidad y principio de placer. Así el objeto mediador (la foto) propuesto, entra en la dinámica del grupo, en la medida que se asegura una función de transicionalidad” (Vacheret, C, 1995, p 189)

Conclusión

Mi propósito para hacer este trabajo fue remarcar lo fundamental que es para el joven el transitar su adolescencia tal y como es por naturaleza, recuperar el deseo de aprender, la confianza en el vivir, expresarse, imaginar. Para que esto suceda, es fundamental recuperar el amor a lo que se hace, al cotidiano, y en esto, estamos todos implicados, docentes, estudiantes, familia, trabajadores, etc.

“llamaban amor fati, un amor a lo que hay, a lo que sucede, un amor a los hechos. No hay un resentimiento contra los hechos, sino que los hechos son siempre una motivación para pensar, para tratar de trabar encuentros con los otros, para construir política e imaginar situaciones. Los hechos, lo que hay, y no otra cosa. Un amor al mundi, un amor al mundo muy pleno” (Duschatzky, 2013, p. 30)

Como alternativa para potenciar la integridad del individuo, tal vez podemos comenzar creando otra visión de la disciplina que se base en el aprendizaje de la conducta, más específicamente el aprender a manejar la conducta propia interna y no solo hacia el exterior. Una disciplina que implique aprender a respetar nuestra experiencia, emociones, necesidades y lo más importante, aprender a expresarnos en integridad. Construir nuestra propia conducta y para esto es fundamental el grupo, el aula, en si la convivencia como dispositivo potenciador del aprendizaje, reflejando las diferentes formas de entender la realidad, la diversidad. Como estrategia de intervención, como agente de cambio, apoyándome en lo planteado en el desarrollo teórico, propongo las herramientas de mediación artísticas, planteadas por la autora Claudin Vacheret (1995), aplicadas en el aula liceal.

Herramientas de prevención porque:

- Al ser en un proceso grupal, las técnicas mediacionales que se apliquen son dispositivos en respuesta a las demandas grupales que vayan surgiendo, según los emergentes de cada encuentro.
- Y al ser artísticas, se plantean las tareas en forma de juego, recuperando el deseo de participar, de aprender jugando, disfrutando. Desestructurando el concepto de aprendizaje desde el viejo sistema, creando un nuevo nexo entre opuestos: juego-aprender. Retomando a Vacheret (1995) quien plantea que el

potenciar el área intermediaria en lo grupal equivale a levantar el telón de las resistencias y trabajar con la imaginación. Así es el juego, actúa en el preconsciente otorgando movilidad a lo que antes estaba cristalizado, actuando como mediador con el otro, ese otro que representa el principio de realidad, al afuera, la cultura, y al conectar estamos conectando nuestro principio de placer, nuestro mundo interno.

- Por el propio hecho de ser un grupo, se gesta la fuerza necesaria para re significar los sentidos atribuidos a la institución, como son el educar, desde donde aprendo, la adolescencia, la participación, el otro, etc , como plantea Käes, R (1976), en alusión al grupo.
- La transición del Adolescente encuentra un espacio, con un encuadre contenedor para trabajando la creación en un momento de búsqueda de la propia identidad. Potenciando el flujo de las identificaciones y los movimientos intersubjetivos (Käes, 19), abriéndose la posibilidad de recrear el nexo entre la institución y el estudiante, Estudiante- estudiante, adolescente-adulto, grupo-sujeto, dentro-fuera.
- Se genera una nueva modalidad de trabajar con un adulto parte de la institución, equivalente al docente, ya que los que coordinan participan de la tarea, guían, contienen, proponen, y no imponen.

Podría seguir, pero creo que lo más importante, es que es un espacio en donde el adolescente es visto, con su historia, su experiencias, y es fundamental que sea dentro de la institución educativa, solo así es un agente de cambio. Un espacio, una hora, un lugar que es la institución, y que es coherente con el grupo, con la adolescencia, con el joven.

En síntesis, es un espacio de aprendizaje, acontecimiento, y siempre que haya intercambio bajo la experiencia, hay creación, hay educación. Se trata de una educación en todos los sentidos, descentralizándolo del sistema educativo, educación es lo que aprendo en el intercambio con mi medio y sus creencias de lo dado.

El grupo es fundamental para darnos cuenta de que el movimiento es colectivo pero empieza por uno y las técnicas de mediación despiertan lo que en un inicio,

cuando niños, empleamos como herramienta fundamental para transitar nuestros duelos: el juego ya mencionado por Winnicot (1972).

Para crecer en todo momento evolutivo, pero sobretodo para el adolescente es fundamental el grupo, el aula, en si la convivencia como dispositivo potenciador del aprendizaje reflejando las diferentes formas de entender la realidad, la diversidad. Al encontramos en esa diversidad sentimos la libertad de ser diferentes y a su vez pertenecientes. Desde ahí convivimos, nos escuchamos, aprendemos y creamos en relación.

Y así las familias que gestamos, la cultura que formamos y los ancianos que seremos.

Referencias Bibliográficas

- Aduriz, S., (2011). Adolescencia, etapa bisagra en la adquisición de una identidad psicosexual. La creación de sí mismo. En Moreno. (Ed), El psicoanálisis y la capacidad creativa en el ser humano (pp. 81- 100). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Duschatzy, S. (2013) Des- armando escuelas. Buenos Aires, Argentina: Paidós..
- Fiorini, H. J. (1995). El psiquismo creador. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi.
- Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. Vol. XXI. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Käes, R. (1976). El aparato Psíquico grupal. Barcelona, España: Gedisa
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes.
- Krzemien, D. (2012). Sabiduría y envejecimiento: Una revisión conceptual y operacional del constructo sabiduría y su relación con la edad. Anales de Psicología. 28 (1) 120-138
- Quiroga, S. E. (1997). La adolescencia: fenómeno de multideterminación. Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo del objeto (pp.15-45). Facultad de Psicología, Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.
- Skliar, C. J, Larrosa. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Vacheret, C. (1995). Las teorías de lo intermediario y la mediación en el grupo. Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. 18 (1), 169-193.
- Winnicott, D. (1972). Realidad y Juego, Buenos Aires, Argentina: Granica.