



ÁREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES

(ISSN 1886-6530)

www.area3.org.es

Nº 26 – Invierno 2022

Equipos: grupos en instituciones

Luis García Campos¹

*"El señor Mabeuf había iluminado a Marius por casualidad y sin saberlo,
como lo hace una vela que alguien trae a la oscuridad.
Él había sido la vela y no el alguien."
(Víctor Hugo, Los miserables)*

La invitación a participar en una clase de las actividades formativas de APOP² dirigida a coordinadores de grupo en 2021 y una conferencia impartida a futuros maestros y psicopedagogos a inicios de 2022 fueron los acontecimientos que me llevaron a revisar ciertos aspectos de la concepción operativa de grupos alrededor de lo que en este marco se conoce como equipo-grupo.

Mientras componía la primera clase leí y releí algunos materiales que provenían fundamentalmente del campo de la salud mental, con España como marco geográfico preferente. Según avanzaba en los análisis me resultaba tremendamente claro que mucho de lo escrito en el campo de la salud mental tenía su correlato en el campo educativo.

¹ Psicólogo con desarrollos profesionales en los campos de la psicoterapia, la educación y la intervención social. Madrid.

² Asociación de Psicoterapia Operativa Psicoanalítica.

Paralelismos entre el sistema sanitario y el educativo percibidos desde múltiples planos. Desde lo normativo, con formulaciones legales que, en las primeras décadas de la democracia prometían abrir las puertas a transformaciones que nunca llegaron a materializarse. Pensando en lo educativo, van más de 30 años con leyes orgánicas que defienden la escolaridad universal de 6 a 16 años, una propuesta que pretendía no solo la igualdad de entrada, escuela para todos, sino también de salida, con la expectativa de que toda la población de esa edad alcanzara un título básico de educación secundaria.

Paralelismos institucionales, cuando desde las administraciones se ha fortalecido la burocratización, la mirada persecutoria desde los niveles superiores, la temporalidad de los profesionales, la precarización laboral. En donde la tarea explícita, dar recursos y competencias a toda la población escolarizada, se estrangula cuando se entiende que algunos de esos usuarios, esos niños y niñas objeto del sistema lo obturan, lo bloquean, lo estropean. Se trata de ese alumnado que parece estar fuera de lugar en el aula, a los que a veces simplemente no se les presta ninguna atención, cuando no se les expulsa porque no dejan hacer a los demás.

Coincidencias en las condiciones de trabajo, en situaciones en las que se aumentan las ratios usuarios/profesional, se reducen los tiempos de atención a cada usuario, se eliminan los tiempos de coordinación con otros profesionales, se incrementan los requerimientos burocráticos y la gestión administrativa, la imposición de registros y protocolos informatizados complementarios a las actividades propias de cada campo de acción y que restan tiempos de intervención.

Y todo esto confluyendo en situaciones de intenso desencanto de sus profesionales, que parecerían frecuentemente abandonados por las administraciones, sobrecargados de trabajo, acosados por los usuarios insatisfechos, desconcertados en unas coordenadas históricas en las que su labor puede ser cuestionada por cualquiera. Instituciones en las que el “sálvese quien pueda” parecería una letanía que se enuncia cada jornada, cada turno, cada día lectivo. Pensemos en lo difícil que es enfrentar una tarea cuando el mandato es interpretado en términos de supervivencia. Sobrevivir puede ser una meta compleja y esforzada, pero aquí la primera pregunta es si resulta posible hacerlo cuando uno no tiene claro el fin, lo que permita orientar pasos, acciones, relaciones, pactos. Es una situación vivida un curso tras otro, cuando algún profesor se encuentra desconcertado en unas condiciones de trabajo imposibles, amenazado por todos lados (alumnado, directivos, padres, compañeros...) y se plantea como meta “sobrevivir”. Se lo plantea, o se lo plantean: los compañeros, los directivos, cuando lo que le dicen es que no le queda otra que conseguir llegar a fin de curso sin grandes problemas, sorteando las dificultades

Si el análisis es cierto, podríamos estar describiendo un itinerario social que va de las primeras leyes democráticas, en un país que se despierta socialdemócrata tras décadas de dictadura, a un modelo neoliberal donde los márgenes para construir con otros se ven obstaculizados desde muchos lugares. Y no solo pensamos en las representaciones de los políticos y los directivos, también lo hacemos en los esquemas de referencia de profesionales y de usuarios,

que materializan y concretan las coordenadas de los elementos generales de la ideología actual.

Lo global

Si seguimos a Montecchi, podemos pensar la ideología como un “conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, movimiento cultural, religioso o político”. Y nos plantea cómo el paradigma individualista:

produce una organización del trabajo por líneas verticales con una centralización de las informaciones y las decisiones que siguen la vía jerárquica. También la responsabilidad desciende desde arriba, podemos decir que el individuo es propietario de un conocimiento que considera la organización como una estructura de poder jerárquico que se automantiene.

Montecchi, recordando a Gramsci y a Reich, afirma que:

La ideología no es sólo una teoría que queda sobre un libro o permanece circunscrita a una academia, sino que se convierte en una fuerza organizativa de las relaciones sociales a través de los enseñantes.

En este esquema se estimula una identificación con el jefe. El líder es admirado y queda instalado en el Ideal del Yo, se potencia el conformismo, se premia la obediencia. Pensemos en cómo se señala en primer término al maestro, a la maestra como referentes ideológicos más allá de la originaria trama familiar.

Más allá o más acá serán Foucault o Butler los que nos recordarán el valor performativo del lenguaje, su capacidad para determinar conducta, conciencia e identidad. Un lenguaje que va a determinar los posibles mundos pensables y habitables. Se es como el lenguaje permite pensarse. Podemos pensarnos con las palabras que tenemos y son estas las únicas que pueden permitir una determinada representación del mundo.

Desde esta referencia textual, constructora de los mundos posibles, de aquello que puede ser pensado, continuamos con Montecchi para pensar en Lo Global, ese ámbito que enmarca y atraviesa y conforma comunidades, instituciones y grupos. Una globalización que nos remite en nuestras lecturas a una organización social que tiende a la fragmentación de los vínculos y de las relaciones históricas, a la disolución de los ámbitos comunitario, institucional y grupal, con un protagonismo central del individuo, del narcisismo como organizador.

En una sesión con estudiantes de magisterio y psicopedagogía surgió en el grupo la representación de la mochila, aludiendo al bagaje y a aquello que llevamos como carga vital. También se hizo referencia a la mochila de los niños, niñas y adolescentes. Cada uno con la suya, cada uno portando sus cosas, sus materiales, su historia, sus necesidades... En esa

ocasión hablamos de la T4, de una inmensa terminal de aeropuerto por la que pasan miles de personas al día, confluyen y cambian para alcanzar otros cientos de destinos, espacio fluido, líquido, que se transforma minuto a minuto con los cambios de destino y de llegada de vuelos que conectan incesantemente el mundo, como representación de lo social, en donde cada individuo con su trolley, sus auriculares, su móvil/tableta/portátil, mantiene relaciones a distancia, se sumerge en sus propias cuestiones, se vive aislado junto a otros.

En esta representación uno no está dónde parece, y los aquí y ahora resultan engañosos. Un profesor puede aparentar estar en un aula, frente a su grupo de alumnos, y en realidad está concentrado en los mensajes que le está escribiendo su pareja sobre determinada gestión doméstica, o leyendo los correos electrónicos que acaba de recibir de su tutor de prácticas. O dos alumnos pueden estar provocando la reacción airada de una maestra para que un tercero, cómplice, grabe con su teléfono la escena con la maestra de espaldas y todos ellos piensen trasladar este vídeo a las redes sociales desde las que caricaturizar o exponer a la maestra enfadada, otro aquí y ahora virtual pero existente y lleno de crueldad en esas situaciones.

De hecho, la situación de la actividad docente de la que hablábamos al principio, donde surgieron las representaciones de la mochila y de la T4, comportaba ese punto equívoco, unos treinta participantes, estudiantes de grados y másteres educativos, estaban conectado a través de sus dispositivos digitales a una plataforma educativa y prácticamente todos se encontraban tras una máscara –una imagen, un nombre, una imagen estática- que era lo que yo, como docente, observaba en la pantalla de mi ordenador. ¿Podemos decir que los conectados asistieron a la clase? ¿participaron? Es cierto que son preguntas pertinentes para cualquier situación de enseñanza, en las que muchos de los alumnos, y en ocasiones algún profesor, está en presencia física y tiene la cabeza en cualquier otra parte, pero podemos acordar que los límites presenciales de una y otra situación son distintos.

Queremos pensar el impacto de Lo Global en lo educativo más allá de las tecnologías digitales, pensemos en cómo vivimos en un momento en el que el mapa escolar divide a centros privados, protegidos económicamente, centros concertados, con capacidad selectiva de su alumnado utilizando distintos recursos y un sistema público desbordado de necesidades educativas y asfixiado económica y políticamente, expuesto al “libre mercado” educativo. Y una fractura más en la red pública de algunas comunidades autónomas, que dividen el mapa escolar público entre centros bilingües y centros no bilingües, incluso en los mismos institutos, organizando a alumnado en clases: “bilingüe” / “no bilingüe” y sus profesores “habilitados” / “no habilitados”. Profesionales precarizados que van y vienen de un centro a otro: interinos, desplazados, expectativas de destino... ¿Todo para evitar que puedan asentarse prácticas, acumular conocimientos contextualizados, construir equipos? Donde el escalafón prima la proximidad y la acomodación, sin referencia a la capacidad de generar iniciativas o comprometerse en proyectos colectivos. Jerarquías, techos de cristal y de ladrillo, servidumbres que además de promover intercambios persona a persona, son un factor de fragilidad institucional. Cuestiones necesarias, aunque no suficientes para construir equipos.

Desde la sociología (Lypovetsky) y la filosofía (Han) se disecciona esta generalización de investimentos y sus consiguientes torturas. También se habla del declive de las instituciones (Dubet) y la disolución de los rituales. Sujetos entre sujetos, todos deslocalizados, y entre ellos pocas líneas de fuerza, instituciones desdibujadas, redes que van perdiendo hilos y nudos.

Nos apareció un suceso próximo que permite ilustrar esta lectura desde la teoría de los ámbitos. La situación surge en una reunión de evaluación de una jornada organizada por los orientadores de los centros públicos de secundaria de una localidad periférica al oeste de Madrid. La actividad, organizada en ponencias y talleres se dirigía a jóvenes escolarizados de la localidad y para su evaluación se propuso generar un cuestionario en internet al que se accedía escaneando un código que se encontraba en las puertas de los distintos espacios en los que se realizaron los talleres del último tramo del día. Al reunirse los organizadores a valorar la actividad, se constató que el número de respuestas dadas por los participantes era muy escaso. A pesar de que se les diera clara la instrucción en todos los lugares (de los tres centros educativos en los que se celebraban los talleres). En esa reunión de valoración un hilo atravesó el análisis: se dejó de hacer grupos y todo quedó en las manos de los dispositivos de los usuarios.

Esto en un entorno educativo, que tiene el grupo como referente desde hace más de dos siglos, es entendido por nosotros como un emergente global. Lo más sencillo, congruente e indicado habría sido dedicar una sesión de tutoría, grupal, de esas que se realizan semanalmente, a hablar y valorar la actividad. Abrir grupo, pensar en grupo, compartir y valorar en grupo. De repente no se pudo ver la relevancia de una propuesta que además habría profundizado en la voluntad orientadora, propiciando discusiones, debate y reflexión entre sus destinatarios, además de dar información a las instituciones participantes y a los profesores organizadores mucho más rica y compleja.

Nos parece llamativa esta situación cuando se produce en un contexto que pretende promover elementos de desarrollo colectivo tanto en los ámbitos grupal, institucional y comunitario.

Esta redefinición se traslada a las relaciones laborales y las descripciones funcionales. Gómez Esteban habla de la preponderancia del trabajo individual sobre el colectivo. También se describe la precariedad como estímulo competitivo: o comes o eres comida y todo justificado por la urgencia y la necesidad. La economía se esconde tras la eficacia, la técnica es táctica y es política: precarios, fragmentados, narcisistas. Y la supervivencia al fondo, como un decorado, como un paisaje de fondo que lo enmarca todo, que define y connota el valor de hechos, palabras y decisiones ...

Lo global en la institución escolar

En este sentido nos impactó la aportación que Garcés realiza en su trabajo “Escuela de Aprendices” a la lógica de inclusión-exclusión social, cuando da un giro a esta dinámica y

propone una lectura de enfrentamiento entre competentes y residuos, aquellos que pueden progresar y aprender, de los que se puede obtener algo, y aquellos otros que no tienen futuro, utilidad ni provecho. Al hilo de una sociedad que no requiere la inclusión de todos sus integrantes, que puede asumir como parte de sus excedentes de trabajadores, educandos, consumidores... segregándolos sin necesidad de retorno.

Pensemos en la escena que en algunos centros se representa cuando se espera que cierto alumnado “se marche”, “deje de molestar”, “se quede en su casa” ... o cuando se proponen medidas para agrupar a aquellos chicos y chicas con los que no se sabe qué hacer, que “interrumpen y molestan” constantemente y para los que se organizan grupos de “deshecho”, a quienes se les asignan habitualmente espacios característicos y para los que se componen equipos docentes “recién llegados”, esto es, se componen de profesorado que llega en último lugar cada curso, y que muy probablemente marcharán al siguiente a otro lugar, a otro destino.

Recogía Freud (1914) en su psicología del colegial, hablando de maestros y profesores, “en el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello”. Pero qué pensar cuando la figura idealizada nos responde describiéndonos como incorregibles, irreparables, no dándonos lugar, negando nuestra participación o repudiando nuestras obras.

Desde aquí pensaríamos en una práctica docente que ratifica la posibilidad o marca el no valer para nada, que selecciona el grano de la paja, que pone a unos en un lugar, con una posibilidad de futuro, con márgenes para armar proyecto, y a otros que coloca fuera de catálogo, con los que no hay nada que hacer. Y en esta línea cabe pensar el rol asumido por esos docentes que viven su trabajo como la tarea de separar el grano de la paja, velar porque los primeros crezcan y sean útiles a la vez que tratan de neutralizar la acción perniciosa de los segundos. Nos lleva a la representación del personal de una planta de reciclado, encargada de recuperar lo valioso y separarlo de lo desechable.

Pensemos desde aquí en el papel de la escuela como institución sancionadora, que clasifica a quienes pasan por ella entre “competentes” y “residuos”, deja una marca indeleble en todos ellos, probablemente para siempre. Recordemos cómo Erickson, en sus “Ocho edades del hombre” hablaba de la industrioidad e identidad para referirse a los polos adaptados de las etapas escolares y las oponía a la inferioridad y la confusión de rol. En esos dos ejes complementarios y conectados parecería moverse la escuela: dar competencias y recursos a los que pueden y deshacerse de los improductivos. Resulta sobrecogedor pensar ciertas acciones escolares como un ejercicio de triturado... de deshechos. Destrucción hecha con la mejor de las intenciones, “salvar a quienes se lo merecen”.

Se trata de situaciones “desesperantes”, esto es, en las que no cabe la esperanza, y aquí recuperamos su doble sentido en palabras de Meirieu: no se puede esperar nada de ellos, ni cabe lapso de espera. Se buscan tratamientos educativos desesperados, ya que no se sabe ni se puede hacer con ellos, agotaron la “paciencia” de profesores, jefes de estudios, de la institución. Sólo cabe aguantarlos hasta que decidan irse o no volver. Y mientras tanto lo único

que se desea es que alguien los tenga recluidos en algún lugar del centro, que no molesten o lo hagan lo menos posible.

El curso pasado, en un centro de secundaria de Madrid, un miembro de un equipo directivo pedía a una de esas profesoras que llegando la última al instituto, tenía como instrucción expresa “evitar que hagan ruido, que no molesten”. No hay más ayudas, ni más consideraciones. La profesora formará equipo con otro profesor también recién llegado, y a ellos se les hace responsables de lo que ocurra en el grupo y con el grupo.

Meses después, el mismo directivo, comentará a otra maestra de alumnos “especiales” que orientación está para resolver problemas, no para crearlos, cuando esta educadora solicitó insistentemente condiciones físicas para trabajar de manera regular con su alumnado con trastornos de conducta y de desarrollo, a los que cada día se les llevaba a una ubicación distinta, porque no se había designado un espacio físico específico para trabajar con ellos, por lo que cada día de la semana había que andar buscando y recolocando a estos alumnos en distintos espacios del centro.

Viviendo cotidianamente la actividad educativa desde un departamento de orientación, vamos a utilizar ese grupo de profesionales como un analizador de las condiciones de los grupo-equipos... Se trata de un departamento que, instituido por normativa específica recoge a perfiles diversos de profesorado (orientadores, profesores técnicos de servicios a la comunidad, profesores de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, de ámbito, maestros/profesores de educación compensatoria...) y que tiene entre sus funciones atender al alumnado con más necesidades educativas por sus condiciones de desarrollo personales o por sus condiciones socioeducativas. Todo ello en un marco escolar que busca la inclusión de todo el alumnado, la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (LOMLOE, 2021) y entiende la diferencia y la diversidad como factores de enriquecimiento y aprendizaje para todos (Ainscow y Booth, 2001)

La institución y sus equipos, entre el ideal y el conflicto

Tratamos de pensar los Equipos-Grupos como lugares en donde desarrollar con otros una práctica institucional, en donde es posible reformular lo encomendado institucionalmente y poder responder de manera transdisciplinar a lo que se solicita desde fuera, un espacio en el que hacer es pensar y en donde investigar incluyendo la emoción. Espacios de transformación y creatividad.

Se nos ocurren estos trazos para describir por aproximación el equipo-grupo, un conjunto de profesionales, que, habiendo elaborado un esquema de referencia común, interpreta de forma singular su labor en función de sus condiciones y de las coordenadas del contexto, poniendo los conocimientos y las competencias de sus componentes a disposición de la función social que se les atribuye en dichas coordenadas. Sea la función de curar, sea la función de enseñar.

En este sentido el trabajo de un equipo-grupo es doblemente complejo: desde el interno del grupo requiere un proceso de elaboración colectiva, de puesta en común de conocimientos, experiencias, visiones y propuestas, en los que el deseo y sus proyecciones van a ser agentes, igual que lo micropolítico, el juego de saberes y los poderes que convoque y promueva. En nuestro modelo, el equipo-grupo elabora un esquema de referencia común, que articula los distintos roles en función de la tarea.

Desde su piel externa, desde el marco institucional, vuelve a producirse un juego parecido, pero en esta ocasión la red de comunicación y aprendizaje es institucional. Mandatos, propuestas, permisos y prohibiciones. Órdenes y súplicas. Guías y líneas rojas. El equipo grupo va a resignificar el encargo institucional, va a transformar la instrucción dada por la institución y hacerla propia, lo que significa reformularla, reelaborarla. Y en este proceso se pueden dar numerosos descubrimientos, relacionados con lo implícito del encargo institucional, con la forma en la que la institución permite o censura el apropiamiento de la instrucción, con las discrepancias posibles entre usuarios, comunidad e institución a la hora de entender los porqués y los para qué del hacer institucional y de la instrucción dada al equipo.

Frecuentemente los equipos aparecen como organizaciones idealizadas y omnipotentes. Como si la composición de un equipo que funcionara como un grupo operativo lo pudiera todo. Posiblemente se trate de una idealización fundamentada en la necesidad, la necesidad de los profesionales de encontrar formas de cumplir con las instrucciones institucionales amparados por formas de organización que les protejan y les permitan desarrollar sus actividades. El deseo de encontrar paraguas que los amparen de la erosión individualista y atomizante de la deriva neoliberal, barricadas desde las que poder sentir cierta protección mientras se hace por avanzar y construir el mandato institucional. Y de la idealización y la mistificación a la desilusión y la impotencia hay muy poco. Citamos a Gómez Esteban:

“Se pensaba en un equipo ideal, que estaba en lo imaginario y en los deseos de los profesionales, pero que no tenía mucho que ver con el equipo real que se vivenciaba llenos de conflictos en las relaciones interpersonales”.

Y es que quizás sea el término conflicto el que se enfrenta a la imagen idealizada. Tolerar e integrar la diferencia, o quedarse instalados en la confrontación y la intolerancia, incrementando las ansiedades confusionales y paranoides. Palabra frente a agresividad e inhibición; diálogo y elaboración frente a repetición y estereotipos: agresividad, huida, atrincheramiento en los despachos. Y mucho síntoma personal (ansiedad, depresión, psicósomática). Fragmentación y disociación en las tareas, como los usuarios, los alumnos, los pacientes. Son imágenes y retazos de realidad retenidos o descritos en los textos consultados, que nos presentan el quehacer profesional como un campo de batalla sostenido por la fragmentación, por la disociación y la polarización, circunstancias que se prestan fácilmente a la persecución.

Nos preguntamos cuánto se parecen estas sintomatologías descritas para los profesionales de la salud mental a las que justifican los partes de baja y de consulta médica que se acumulan

en las mesas de los jefes de estudios de los centros escolares. Cuanto de la situación recogida por los analistas de los servicios de salud es vivenciada por muchos docentes de cualquier etapa educativa.

Aunque también podríamos pensar en una idealización que responde a una necesidad, imaginar un escenario institucional en el que el equipo acoge, cuida y sostiene en el desarrollo de la tarea. Que permite salir del cuerpo a cuerpo individual en el que el sálvese quien pueda es la consigna. Sobrevive y sal indemne, día tras día del conflicto que el otro representa.

Desde esta perspectiva entendemos el equipo como un espacio intersticial –en biología: el espacio que se encuentra entre dos órganos y es y no es a la vez otro órgano-, que permite organizar, pensar, responder, crear, facilitando procesos de ajuste entre lo que pasa entre las personas que lo componen, la institución que lo sostiene y el entorno social hacia el que desarrolla su actividad.

Creemos que es el conflicto como motor de la dinámica institucional el que permite prevenirse de la ilusión. Conflicto o conflictos. Conflictos y tensiones tramados y anudados desde distintos planos: los que surgen en las articulaciones y los roces entre usuarios, operarios, equipos, instituciones, contextos... Donde se pueden encontrar tensiones que transitan entre algunos o todos ellos. Conflicto entendido desde una relación dinámica y viva, dialéctica, entre usuarios y profesionales, entre directivos y departamentos, entre equipos e institución.

Conflictos enfrentados, conflictos resueltos, otros enrocados y enquistados, otros eludidos y negados. Unos permiten aprender y desarrollar una relación activa con el contexto, facilitan la revisión de modelos organizativos, la integración de diferencias, la relación entre profesionales y usuarios. Otros vuelven y vuelven, generan cansancio, malestar improductivo, sensación de estar una y otra vez en el mismo punto. Enfrentamos procesos de aprendizaje espiralado frente a la circularidad recurrente.

Pero cada institución tiene una forma de enfrentar sus conflictos y de delimitar de cuáles de los que surgen o se sostienen en su interior se hace cargo, y de aquellos que no, de los que necesita bloquear o excluir. Qué conflictos actúa en escenarios en los que su expresión impide resolverlos. Un paisaje plagado de enemigos: el usuario, el alumno, el paciente como enemigo/el compañero como enemigo/el familiar como enemigo/el jefe como enemigo/la institución o administración como enemiga...

Si recurrimos a ciertos elementos de nuestro esquema, el conflicto y las tensiones que originan deben darse en formas e intensidades tales que permitan operar con ellos, que den lugar a problemas resolubles. Cuando las características del conflicto y la respuesta que recibe desde el ámbito institucional comporta maniobras de disociación, segregación y expulsión, asignando a uno o varios de los implicados el rol de chivo expiatorio, el conflicto se transforma en síntoma institucional dando lugar a situaciones en las que la rigidez y el estereotipo son las formas de enfrentar una situación que va a cronificarse, tanto en sus expresiones

comunicativas y relacionales, como en las intensidades de malestar y sufrimiento de sus agentes protagonistas.

Esta es la situación que se vive cotidianamente en contextos educativos cuando se asume implícitamente la tarea de educar “competentes” y gestionar “residuos”, propuesta ésta que entra en contradicción irresoluble con la función educativa de lo escolar. Cuando se trata de aguantar, resistir, controlar, desarmar, sin otra intención que neutralizar, la escuela se vuelve ineficaz y comienza a producir desajustes en sus estructuras y agentes. Cuando se abandona la responsabilidad educativa se da pie a niveles de violencia y malestar que tienen poca trayectoria de aprendizaje.

En esas circunstancias la institución educativa trata también de organizar sus recursos en dos circuitos paralelos, que se estructuran de manera que tienden a no mezclarse: uno se dedica a la tarea encomendada, a desarrollar aprendizajes en el alumnado con potencial, con expectativas de adquisición de competencias; y trata de construir estructuras de contención, de represión y control de ese otro alumnado que no obedece a la propuesta, que no responde a las invitaciones ni a las normas, que se coloca y a quien se coloca en el lugar residual de la institución escolar.

Y en esas situaciones se entra en una contradicción irresoluble al pretender ir contra la instrucción básica que sostiene la institución escolar, la tarea de educar. Al intentar invisibilizar, neutralizar, bloquear a aquellos que se percibe que impiden cumplir con la misión escolar, al asumir esta intención de aniquilar a los “enemigos” de la escuela, la institución escolar abandona su lugar y entra en conflicto fundamental con su rol social. Lo que no sólo comporta malestar para el alumnado “residual” sino para todos aquellos agentes educativos que se ven atrapados en esta contradicción totalizante.

En estas circunstancias la institución escolar trata de adoptar modelos organizativos y funciones que le son ajenas: cárcel, hospital, hospicio... Y no se reconoce en su función educativa cuando la respuesta del alumnado “residual” no se ajusta a la imagen que considera necesaria para continuar con sus funciones: agradecimiento, consideración, respeto, admiración... También opera de una manera incongruente con los profesores y agentes educativos a los que encomienda funciones imposibles, fuera de lugar en la escuela: que no molesten ciertos alumnos, que no se les vea, que no provoquen conflictos, que se queden en sus casas... En esas circunstancias todo se vuelven problemas ¿cómo mantener sin tarea educativa a un grupo de adolescentes en las aulas y los pasillos de un instituto? ¿cómo enfrentar clase tras clase, semana tras semana los largos nueve meses de un curso escolar con la consigna de que no se rompan objetos, no se produzcan peleas sangrientas, no haya incidentes graves en las aulas?

La instrucción en estas coordenadas es muchas veces la de reprimir el conflicto, neutralizando las interferencias de nuestra meta: dedicarnos a los que pueden aprender, a los competentes. Y desde ahí, todo trabajo en otras direcciones (acción comunitaria, apoyo...) es sistemáticamente boicoteado y bloqueado. Respondido con “eso ya lo intentamos”, no hay

nada que hacer, si esos padres son inmanejables... Se provocan las respuestas esperadas, desde la solidez de la posición institucional, para volver a recordar, presentar a los ingenuos, nuevos, y bienintencionados, que no hay nada que hacer, no hay “nada más” que hacer.

Tenemos que recordar a Espiro y cómo él trae un antiguo planteamiento marxista, señalando cómo los determinantes generales que se combinan con los determinantes particulares. Presión, exigencia en el sistema... y emergencia de personajes que se integran en el sistema con significativas alteraciones narcisistas: omnipotencia de la pulsión de apoderamiento; ausencia de empatía; sadomasoquismo de los vínculos. El rottweiler, el perro de presa, insaciable, que no podía dejar de asir con sus mandíbulas. Violencia invisibilizada, que a veces suena angustiosa y estridente de boca de una vieja profesora por los pasillos de los institutos sin que nadie la escuche verdaderamente, condenándola al silencio y dejando a sus sujetos abandonados.

Reformular la tarea, un proceso instituyente

Se ha señalado el análisis del pedido como un elemento fundamental para la constitución del equipo-grupo, la forma en la que el equipo interpreta y da un sentido particular la instrucción que recibe de la comunidad y la institución en las que se inserta. Ese proceso de apropiamiento y re-significación incluye desde la concepción operativa de grupo un análisis de los enunciados explícitos y latentes de esta instrucción, valorar de qué manera la institución sostiene la propuesta recibida socialmente y en qué lugares se producen tensiones y contradicciones en el mandato del contexto. Entender qué procesos de condensación y desplazamiento se producen en la organización para reconocer los emergentes y las portavocías institucionales.

Volvemos a recordar a Espiro, quien nos hablaba del conflicto entre la instrucción institucional que marca los márgenes de lo permitido y lo intolerable; lo prescrito y lo proscrito; y las asunciones del equipo-grupo. No solo en lo que respecta al hacer con los usuarios y al comportamiento con otros equipos. También en lo que respecta a la dinámica interna de trabajo entre los integrantes del equipo, el grado de horizontalidad permitido o soportado, la facilitación de los procesos grupales.

Un grupo, un equipo-grupo establecido constituye un espacio de poder, un poder más en la dinámica institucional que va a alterar no sólo sus producciones internas, también va a recolocar y alterar el medio en el que existe, va a producir transformaciones en su entorno institucional. Un nuevo equipo va a comportar una necesidad de ajuste global que puede ser tan deseada como incómoda, tan alentada como censurada.

Podemos pensar que este proceso de revisión, adecuación y apropiamiento de las consignas institucionales por parte del equipo constituye un elemento fundamental de diagnóstico. Va a facilitar las coordenadas en las que entender la institución y las condiciones posibles de la

práctica del equipo. En este diagnóstico han de establecerse los elementos tanto internos como externos para definir los márgenes operativos del quehacer grupal.

Podemos pensar que este proceso de apropiamiento y redefinición de la tarea es un momento crítico para la construcción del grupo-equipo. Un proceso que se desarrollará en el plano psicosocial, desde donde cada integrante del equipo-grupo va a re-elaborar el cometido y el sentido del quehacer en ese espacio grupal mientras construye lazos significativos con el resto de componentes del grupo-equipo, y también en el plano sociodinámico en cuanto el grupo va a construir un esquema compartido desde el que dar un sentido nuevo y propio a la instrucción externa que lo convoca y que lo soporta. Todo este proceso permitirá también un ajuste de los roles y su relación con respecto a la tarea, donde no sólo es relevante el grado de heterogeneidad, sino también la plasticidad y la movilidad de los mismos.

Consideramos que el equipo-grupo se moviliza en ese doble juego, dentro-fuera. Por un lado, lo que ocurre en su interior, entre sus integrantes y la tarea, con sus necesarias reformulaciones y transformaciones según avanza la acción, la reflexión colectiva y la construcción del esquema de referencia compartido. Y al mismo tiempo el proceso tiene otro plano expresivo, hacia afuera, proponiendo lecturas nuevas e idiosincrásicas a la institución del mandato recibido, de lo que se espera que haga el equipo y que debe ser reconocido y aceptado por la institución en un determinado grado.

Construir, mantener, reparar, reconstruir son acciones de una dinámica que tiene unos márgenes establecidos, instituidos desde fuera, desde la instrucción institucional que marca lo adecuado, lo inadecuado y lo inaceptable. Son momentos que van a sucederse en función de las tensiones y los conflictos que surjan desde el interior del grupo-equipo, en la relación del grupo y sus integrantes con la tarea. Situaciones sobrevenidas, historias personales y colectivas, malentendidos, acontecimientos, van a poner a prueba la capacidad de trabajo sofisticado del grupo-equipo, su margen para el aprendizaje, su capacidad de adaptación activa a la realidad, para transformarse transformando.

Encuadres y equipos

En todo este operar en el medio, un recurso fundamental es el encuadre (tiempos, espacios, roles y tarea enunciados) y su análisis. Establecerlo, mantenerlo, interpretarlo son acciones que van a permitir la construcción del equipo-grupo, el desarrollo de la trama grupal incluida la elaboración de un esquema de referencia propio y compartido por sus integrantes y también la exploración del lugar del equipo en la institución.

Debemos a Bleger el análisis del encuadre y su significación como espacio de emergencia de elementos no discriminados, sincréticos, de origen primario, que están debajo/detrás de las relaciones por interacción, de las formas más organizadas de vinculación. Bleger realizó un complejo y sofisticado análisis del encuadre en términos de las relaciones humanas, señalando que son estas coordenadas estáticas, las que no varían en una situación interpersonal

(espacios, tiempos, roles y tareas) las que tienden a mantener inmovilizados los elementos sincréticos para poder desarrollar las relaciones por interacción, aquellas que nos permiten relaciones discriminadas y complejas con otros.

Pensemos un momento en el sentido y el valor de esas aulas en las que, no cumpliendo el encuadre, subir persianas y encender luces una clase tras otra, a última hora de la mañana, cerca de las 13'30, mantienen sus persianas bajadas. Aulas en las que nadie quiere despertarse, en las que no se quiere que entre la luz. Sin una instrucción expresa, clase a clase, el alumnado del grupo ha evitado despertarse, hora a hora, el profesorado que ha pasado por el aula, bien ha mantenido una lucha infructuosa ante esos alumnos que no quieren iluminarse, bien ha colaborado en mantener la somnolencia y la pasividad de las conductas.

Como en la habitación de un adolescente, el aula se convierte en un espacio de proyección de aspectos personales, grupales, en donde se discute, negocia o pelea el lugar de cada uno, la ascendencia que sobre ese territorio tiene cada agente educativo, donde se mantienen luchas de poder y se expresan conflictos cargados de significados.

Estas relaciones no solo se producen entre usuarios y operarios, entre adolescentes y adultos en la institución escolar. También se dan entre los distintos integrantes de un equipo, entre los equipos entre sí, entre los profesionales de una institución y sus directivos.

Establecer, definir y sostener el encuadre es una tarea fundamental de un coordinador o jefe de equipo. Entendido todo esto como una forma de enunciar las condiciones de trabajo, defenderlas una vez instituidas y proponer ajustes y reconstrucciones cuando aparezca la necesidad de hacerlo.

La instauración de un encuadre ya es parte del trabajo de inserción de un equipo en una institución, comporta establecer un espacio y unas condiciones física y organizativas de trabajo que tienen que establecerse tanto hacia fuera, hacia el resto de la institución, y hacia el interno del grupo-equipo.

Cuando hablamos de roles y tarea no solo lo hacemos en sus aspectos explícitos, entendemos desde la concepción operativa de grupo, que, junto a lo manifiesto, hay elementos latentes que forman parte del campo social y que lo determinan. Hagamos un análisis de los espacios y tiempos acordados para realizar la tarea del equipo-grupo. Pensemos en cómo se asignan desde fuera, en las condiciones en las que se propone realizar el trabajo. Y cómo esto es también asumido o recolocado por el equipo que puede reformular, responder o transformar lo asignado por la institución.

Trasladamos una imagen de un primero de septiembre. Un profesor de orientación llega a su nuevo centro y cuando le dan la llave del departamento encuentra una acumulación infinita de cajas que incluyen fotocopias y libros almacenados en vertical, dos mesas, una de reuniones y otra de despacho, que acumulan otros tantos montones de papeles, y hacen prácticamente imposible que ni en una ni en la otra puedan realizarse tareas de atención a

personas. Los documentos, algunos con más de 15 años de antigüedad, no tienen una relación funcional y corresponden a fechas distintas y temáticas muy diversas, todas ellas relacionadas con actividades escolares que no son específicamente de orientación educativa.

Tras cinco días de revisar y tirar materiales caducos y poco relevantes, después de ordenar documentos en las estanterías disponibles y de buscar una distribución funcional de las mesas y sillas el cambio del espacio es evidente, quedó dispuesto para poder atender, escuchar y trabajar con otros –alumnos, padres, profesores- en unas mínimas condiciones acogedoras. Todo este episodio es observado a cierta distancia por los directivos del centro, que en ningún momento comentan expresamente los cambios sucedidos, bien al contrario, entran y salen del lugar como si nada de esto fuera relevante. Sí es algo que comentan conserjes, profesores, alumnos.

Meses después, al recibir en el departamento a un alumno con numerosos problemas de conducta, éste comentó que a ese lugar le llamaban “El paraíso”. Era el sitio donde encerraban con llave al alumnado con disrupciones de conducta irreductibles. ¿Residuos?

A lo largo de todo el curso escolar se hizo evidente un conflicto entre la asignación y asunción de roles, fundamentalmente hacia cómo hacer con el alumnado que no se estaba quieto y generaba ruido y problemas de convivencia. A los alumnos ingobernables se les trasladaba a orientación, e independientemente de la tarea que se estuviera desarrollando allí, se requería que quien estuviera se hiciera cargo del alumno rebelde.

También podemos pensar en las tensiones alrededor del encuadre cuando se acuerda una reunión de coordinación y el jefe de estudios interrumpe sistemáticamente las coordinaciones del departamento de orientación para que alguien se haga cargo de esos problemas de conducta; o cuando un integrante del mismo sistemáticamente tiene que ocuparse de otras tareas cuando toca compartir y discutir de los aspectos psicoeducativos que les ocupan.

Las rupturas de encuadre pueden surgir tanto desde el interno grupal como desde el marco institucional. Atender a esas situaciones incidentales, darles sentido y respuesta es parte del trabajo de cualquier equipo que funcione en códigos grupales. Para ello es necesario contar con espacios para hacer y conseguir un esquema de referencia compartido que permita dar cabida a análisis y a interrogantes sobre cómo se hace con otros.

Pensarse en la institución y desde la institución puede ser una de las funciones del aprendizaje grupal. Recordemos a Jaques, cuando señaló la función de las instituciones como defensa contra las ansiedades psicóticas; pero también recordemos a Irazábal, quien señala cómo esas mismas instituciones pueden ser las promotoras de ese tipo de ansiedades.

La tarea del equipo

Para la Concepción Operativa de Grupo la tarea es un elemento central. La tarea, el por qué y para qué son los elementos que alumbran el desarrollo de vínculos, grupos e instituciones. La tarea es desde esta perspectiva contemplada como algo complejo y en constante transformación, en base a una dialéctica entre elementos explícitos, manifiestos, y otros implícitos o latentes.

Son varios los autores (Vallejo, Irazábal, Suarez) que describen un primer momento de los equipos, sostenidos en ese punto por las instrucciones externas y burocráticas van a realizar un desplazamiento a enunciados propios, significativos para sus integrantes, nuevos y relevantes en el sentido que le otorgan a su quehacer y su finalidad en el marco institucional y comunitario en el que se encuentran.

Montecchi y Vallejo recurren a un enunciado generado por Guattari y que diferencia grupos objeto o grupos sometidos y grupos sujeto. En los primeros la consigna institucional y asumida por sus integrantes es la del silencio, la de estar callados. No hablar, no analizar lo que pasa y evitar visibilizar situaciones de conflicto o tensión. Haciendo como que se hace y a la vez no se repara en nada de lo que atraviesa el día a día de la institución y del grupo profesional. El grupo-objeto está definido por fuera, marcado por significados externos a sus integrantes, preso de una historia institucional que le impide crear y transformarse. En estas coordenadas, el cumplimiento de la instrucción institucional se traduce en un desapego de los integrantes y de una baja implicación en la actividad y los acontecimientos que atraviesan la cotidianidad de su acción.

Frente a este grupo callado, se plantea la existencia del grupo sujeto, el grupo innovador, creativo, autónomo, que con iniciativa integra y genera pautas propias y contingentes de análisis y actuación. Un grupo con capacidad para impulsar procesos instituyentes en orden a la tarea y a los procedimientos de intervención; mayor cooperación entre los miembros; mayor adaptación activa a la realidad. La transversalidad comporta una integración de la realidad, incluida la institucional, generando nuevas formas de analizar pedidos y responder a las demandas. No hablamos de categorías, sino de modos de funcionamiento.

Entendemos que la constitución de los grupos sujeto, nuestros grupo-equipo, es el resultado de un viaje, aunque tenemos claro que, como en cualquier grupo operativo, en los equipo-grupo la operatividad va y viene, se alcanza, se troncha, se recupera...

Para Gómez Esteban el equipo se constituye por la interrelación entre tres elementos, en una triangulación entre Institución-Equipo-Usuarios (alumnos, pacientes...). Vallejo, en una lectura complementaria, propone que podemos hablar de grupo-equipo cuando se enfrenta productivamente el conflicto disciplinar que en el agrupamiento organiza análisis y respuestas fragmentadas a los pedidos del usuario y la población. El equipo se centra en la tarea, no en la posición disciplinaria. El grupo-equipo se sostiene en un marco teórico grupal y debe hacer

un pasaje de lo administrativo (contratos, despachos...) a realizar un proceso de integración colectivo e idiosincrásico.

Como señalaba Bauleo, aprender a trabajar con otros es medio y fin de cualquier propuesta social. Pensando en cómo ahondar en el trabajo del equipo-grupo tiene consecuencias en cómo desarrolla su tarea, consideraríamos que hay una forma de hacer equipo que promueve la mejora del vínculo con los usuarios, permite elaborar las relaciones transferenciales y contratransferenciales de los operarios, facilita la apertura de espacios de reflexión institucional, explícita y aborda productivamente los conflictos que en el grupo de profesionales aparece en el desarrollo de la actividad asistencial. Este margen viene determinado por un proceso en el que van a ser variables fundamentales el alineamiento institucional; la formación y la experiencia grupal de los operarios; el clima de participación social de los usuarios; la estabilidad laboral...

Distarea

En la teoría clásica de la concepción operativa de grupo se habla de pretarea, tarea y proyecto. Momentos del devenir grupal que tienen que ver con el afrontamiento de las ansiedades básicas, de pérdida y ataque, que van a poder desarrollarse según qué condiciones y adquisiciones realice el grupo.

Nosotros pensaríamos que también hay momentos, situaciones o desarrollos de “distarea” cuando el grupo-equipo o la institución hacen lo contrario a lo que sustenta su existencia. Pensamos en estas situaciones cuando en vez de educar, una institución educativa promueve el desconocimiento y la sumisión, frente al saber y la emancipación de sus alumnos. O cuando en salud mental se prioriza la “puerta giratoria” como modelo de atención a los usuarios, en los que se rellenan cuestionarios y se abren historias, pero no se ofrecen otros recursos de ayuda. Distarea que en ocasiones está materializada por la exigencia burocrática; en otras por la invalidación de profesionales y recursos; en momentos por la tensión y los conflictos paralizantes entre los integrantes de la institución.

Pensamos en cómo la burocratización institucional que puede cristalizar en los equipos evita no solo el desarrollo de la tarea (en sus distintos momentos) sino que deja a los integrantes de los mismos en burbujas de serialidad. La fantasía de que cada operario desde su mesa, su teléfono o su ordenador asume el mandato institucional y lo ejecuta sin desviarse un milímetro de la línea marcada, sin hacer un solo gesto imprevisto, sin cuestionar la instrucción matriz.

Distarea cuando el mandato expreso de un instituto de secundaria es universalizar la educación de esta etapa y a la vez que enuncia este criterio, hace por quitarse de encima aquellos alumnos y alumnas que impiden lo que considera su interpretación: dar la mejor educación a los mejores, excluyendo a aquellos que interfieren en la misión, lo que representa desprenderse tempranamente de aquellos que, por su historia personal, sus condiciones

sociales o sus dificultades de diverso tipo. Y además lo hace depositando en los excluidos la total responsabilidad de la situación: no quieren, son unos vagos, no tienen interés ni motivación por nada, les gusta perturbar el orden escolar...

Distarea del sistema sanitario que consciente de su colapso, mantiene un sistema de prevención y atención a la salud mental que no solo es ineficaz, sino que cuestiona, enfrenta y a veces critica aquellas otras formas de asistencia que tienden a organizarse a su alrededor.

Distarea de los servicios sociales que se recogen de urgencia ante aparición del Covid y mientras bares, peluquerías y escuelas están abiertos, argumentan protección laboral dejando desvalidas a las familias y a las personas más vulnerables, o cuando se establecen procedimientos y protocolos para la materialización de ayudas que requieren complejos conocimientos técnicos, informáticos y del manejo de los engranajes institucionales.

Distarea la de un grupo familiar que mientras se sostiene en la consigna de facilitar el desarrollo y la identidad de sus hijos, dispone formas de hacer y de organizarse que impiden espacios diferenciados entre ellos, que busca fórmulas protectoras con las que seguir pegados a ellos evitando cualquier atisbo de autonomía.

Distarea que tiene entre otras finalidades obturar, neutralizar y destruir cualquier maniobra instituyente que ponga mínimamente en cuestión lo dado, lo instituido. Por lo que suponen de amenaza a la institución y a su forma de desarrollar su actividad. En esta rigidez se operan violencias que tienden a paralizar toda intención de generar pensamiento propio y colectivo.

Se trata de situaciones que toman los equipos como provocaciones intolerables, como cuestionamientos totales de lo instituido, que van a perseguir sistemáticamente cualquier intento de generar códigos propios, distintos de la formulación oficial... que es la de no cumplir con la meta propuesta.

Podríamos considerar los momentos de pretarea como parte del proceso productivo de un grupo, en el que conforme se van dando pasos para acercarse operativamente a su “para qué” surgen tensiones, emergen las ansiedades y la resistencia al cambio opera como dificultad de logro. Cualquier proceso grupal se compone de momentos de pretarea y otros de tarea, en función de cómo se regulan las intensidades de las ansiedades básicas y se va pudiendo operar o no con ellas.

Bien al contrario, pensaríamos que la distarea comporta un daño, a veces irreparable, a los grupos y las instituciones, alejándolos de su sentido y su valor social, afectando a su capacidad para operar y aprender. La distarea puede funcionar descuartizando a operarios y usuarios, persiguiendo cualquier tipo de vínculo o malogrando formas de estabilidad y organización para el cumplimiento de la instrucción encomendada socialmente a la institución.

Pensemos en cómo pueden fragmentarse sin especial justificación, la composición de equipos profesionales con el argumento explícito del beneficio económico, al temporalizar contratos,

desestabilizar plantillas o generando un año tras otro la migración de profesores que, de centro en centro, van soportando la deslocalización de sus proyectos, sus saberes y sus relaciones con los otros profesionales y la población a la que atienden.

En este aspecto, consideramos como un eje fundamental el tratamiento que se le otorga al conflicto, en qué medida o qué enunciados tiene cabida abordar y cuáles no. Si se incluye se enuncia, se explicita, se discute y se discrepa, se elabora y se aprende. Si se excluye: se repite, se actúa, se consolida la evitación y la construcción de una distarea en la que se hace que se hace, aunque en realidad no se hace. No es una pre-tarea que puede o va a dar lugar a la tarea; es una consolidación en la estructura y en el tiempo que evitan e intervienen activamente para evitar cualquier disposición a transformar un conflicto en enunciado y poder desarrollarse en torno a una tarea. No discutimos si caben grupos sin conflicto, sino el lugar para el mismo, la capacidad para enunciarlo, enfrentarlo, discutirlo, elaborarlo. Algunos colegas, al discutir sobre estos términos, hablan de perversión de la tarea, desviación de la tarea institucional o de iatrogenia institucional. En todo caso, se trata de una lectura que claramente ubicamos en el ámbito institucional.

Cuidar equipos, más allá de la institución

Junto a la función de coordinación que trabajando desde la concepción operativa de grupos va a facilitar al grupo-equipo a integrar los elementos latentes que lo atraviesan y los conflictos, tanto internos como externos, que tienen que ver con la resolución de la tarea, se han mencionado otros factores determinantes para desarrollar grupo-equipo: la formación, la supervisión, el intercambio entre colegas y el análisis institucional.

La formación es una herramienta que deja tanto en lo personal como en lo grupal una marca fundamental. Experimentar el proceso de investigación y aprendizaje grupal en un contexto independiente (fuera o dentro de la institución) tiene importantes efectos tanto para el desarrollo de cualquier rol en el equipo como para la comprensión y el manejo de las situaciones grupales e institucionales que cotidianamente toca desentrañar. Individual o grupal, la emergencia de campos de poder y pensamiento sobre el eje formativo.

Otro tanto ocurre con la supervisión. En ocasiones grupal, otras individual. A veces incluyendo a diversos integrantes de un equipo, otras veces compartiendo espacio con otros profesionales que operan en diversos contextos, instituciones y grupos.

El intercambio entre colegas: grupos de estudio, trabajo, investigación sostenidos horizontalmente, en los que pueden alternarse roles (rotación en la coordinación, la presentación de material, la observación...). Esta propuesta horizontal, formulada ya en los 50 del siglo pasado por Bauleo, señala una dirección infinita de aprendizajes, alianzas y sostén recíproco de gran valor y poco uso.

Traemos una anécdota al respecto derivada de la situación de pandemia por el Covid. En 2020, en el confinamiento, se propuso una sesión de coordinación quincenal para todos los orientadores de una localidad del sur de Madrid. Estas sesiones de intercambio se iniciaron y acabaron con el confinamiento, y resultó imposible retomarlas al iniciar el siguiente curso escolar, a pesar de que las condiciones de encuentro se mantuvieron, podíamos continuar realizando convocatorias por videoconferencia, como durante el periodo de confinamiento. Entendemos que en las situaciones excepcionales que se produjeron en los meses de encierro de 2020 a estos profesionales de la educación les resultó beneficioso el encontrarse con iguales, compartir información, experiencia y recursos y cuando la “normalidad” volvió esa necesidad se mitigó o dejó de ser tan importante.

Por otro lado, queremos terminar señalando cómo el cuidado de los equipos y de sus integrantes a veces se puede desarrollar fuera de la institución. Hemos pensado en los arbotantes, esos nervios que permitían distribuir la tensión de las cargas de las iglesias góticas y se apoyaban fuera de sus paredes para sostenerlas. Pensamos así que colectiva o individualmente, la formación, la supervisión y la participación en grupos de estudio fuera de las organizaciones de referencia son recursos que nos permiten aliviar o recolocar las tensiones que los profesionales soportamos dentro de ellas. Actividades que nos mantienen dentro y fuera, que nos dejan salir y volver a entrar con nuestras respectivas tareas.

Bibliografía

- Bauleo, A. (1977): Psicoanálisis y Grupalidad. Paidós. Buenos Aires
- Bauleo, A., Duro, J.C. y Vignale, R. (1990): La concepción operativa de grupos. AEN. Madrid
- Bleger, J. (1984): Simbiosis y ambigüedad. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Bleger, J. (1966): Psicohigiene y psicología institucional. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Boscolo, L. (2006) La costruzione dell'equipe e organizzazione a rete dei servizi territoriali. Revista Área 3. Número especial Congreso internacional Actualidad del Grupo Operativo.
- De Brassi, M. y Bauleo, A. (1990): Clínica grupal, Clínica institucional. Ed. Atuel. Madrid.
- Espiro, N. (2013): LA violencia silente. En Revista Huellas. APOP. Nº 3. Madrid.
- Franco, T.B. y Merhy, E.E.: El reconocimiento de la producción subjetiva del cuidado. En Salud Colectiva, Buenos Aires 7 (1): 9-20. Enero-Abril, 2011.
- García Campos, L. y Perea Rodríguez, J. (2021): Grupos y educación. Córpora Ediciones. Buenos Aires.
- Gómez Esteban, R. (2018): El equipo en el centro de salud mental ¿realidad o utopía? Revista Área 3, Nº 12
- Guattari, F. (1976): Psicoanálisis y transversalidad. Siglo XXI. Buenos Aires.

- Irazábal, E. (2014): Equipos de salud. Conflictos y patologías. Revista Área 3. Nº 18.
- Irazábal, E. (1982): Apuntes para una psicología social de los equipos (de salud mental). En Bauleo et. al. (2003) La Concepción Operativa de Grupo. Editorial Autor-Editor. Madrid.
- Leal, J. (Coord.) (1997): Equipos e instituciones de salud mental. AEN. Madrid.
- Lipovetsky, G. (2004): Los tiempos hipermodernos. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Montecchi, L. (2012): El equipo de trabajo y el trabajo del equipo. Revista Área 3. Nº 12.
- Suarez, F. (2021): Sobre el trabajo en equipo. Revista Área 3. Nº 25
- Tarí, A. (2001): Esbozos de reflexiones sobre la evaluación de los equipos. Revista Área 3. Nº 8.
- Tarí, A (2021): Obstáculos en el trabajo en equipo e institucional con pacientes graves. Revista Área 3. Nº 25
- Vallejo, F. (2018): Grupo, equipo e institución, en los contextos actuales de los servicios sanitarios. En De Castro, Gómez Esteban y De La Hoz (Ed.): La psicoterapia de grupo en los servicios de salud mental. AEN. Madrid.