



documentos dars

El encuadre y los límites: sujeción y transgresión en una experiencia de trabajo con los niños y niñas de La Garita en un contexto post-terremoto¹

Katherine Fourment - Karina Padilla

2010

¹ A lo largo del trabajo realizado nos hemos visto beneficiadas del diálogo intenso y los aportes de Nora Cárdenas, Eloy Neira, Luciana Córdova, Lucía Bracco, Paolo Durand, María Teresa Rodríguez y Benji Pérez quienes son parte del equipo del Programa de Desarrollo Social y con quienes compartimos el trabajo de campo. Agradecemos los espacios de supervisión con Pierina Traverso, Beatriz Oré, César Pezo y Adriana Fernández. Asimismo, Patricia Ruiz Bravo y Tesania Velásquez en múltiples ocasiones han nutrido nuestro trabajo con sus sugerencias y comentarios. A todos ellos y ellas muchas gracias.

Esta ponencia forma parte de una investigación-acción en curso denominada 'La Garita', realizada por la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la que se trabaja con distintos grupos de pobladores, realizando reuniones con mujeres, adolescentes, y niños y niñas.

En este texto buscamos dar cuenta de un proceso de reconocimiento de algunos aspectos del concepto de encuadre, como aportes de la psicología psicodinámica, a la propuesta de intervención comunitaria en el trabajo con el grupo de niños y niñas. Sin embargo, no dejamos de plantear las divergencias y complicaciones que esta propuesta de encuadre puede representar para una intervención que posee objetivos y principios diferentes. La lectura que planteamos, asume al encuadre como una construcción que sujeta pero a la vez permite transgredir, esto debido a que se establece un espacio o lugar seguro que brinda la confianza y posibilidad de crear-se y mostrarse con fluidez.

En el trabajo que veníamos realizando en el centro poblado La Garita, en Chincha, población afectada por el terremoto del año 2007, encontramos que los niños y niñas vivían con ciertos miedos y temores², ocasionados por la coyuntura. Esta situación había agudizado y evidenciado factores del contexto como los niveles de pobreza y las relaciones de poder³ existentes. Frente a esta situación e inspiradas por los aportes de la psicología comunitaria, comprendimos que lo que acontecía con los niños y niñas no se limitaba exclusivamente a su historia individual, sino que se vinculaba con relaciones de poder históricamente establecidas (Quijano, 2000) que determinaban una forma de ser limitante de la expresión libre, la participación, la acción colectiva, entre otras.

² Durante la primera etapa de trabajo, en el año 2008, se realizaron entrevistas a mujeres como parte de una investigación del Departamento de Sociología. Dentro de los hallazgos las madres mencionaban que los niños y niñas ya no salían a jugar porque se encontraban asustados y que estaban muy *hiperactivos* (Cordova, L. y Bracco, L., s/f).

³ Entendidas como aquellas situaciones en las que existen jerarquías (sociales, raciales, etc) que conllevan a situaciones de dominación (Wade, 2008).

Fue así que parte de los cuestionamientos que teníamos en relación a nuestro trabajo, nos hacían pensar que nuestra intervención debía favorecer la transgresión de ciertos límites que sujetaban la expresión y fluidez en los niños y niñas. Además, entendiendo el encuadre como relacional, creímos que era necesaria también la transgresión por parte nuestra, de ciertas pautas de la propuesta de encuadre, en un intento por responder de manera más apropiada a las condiciones del contexto.

A continuación presentaremos un breve marco referencial de los conceptos a ser trabajados como el encuadre, la comprensión de los límites y la transgresión. Seguidamente narraremos la experiencia de trabajo con los niños y niñas, a partir de la cual mostraremos algunos ejemplos que nos permitirán ilustrar el objetivo antes mencionado.

Entendemos el encuadre como principio básico de una propuesta terapéutica dinámica que asegura el adecuado funcionamiento y proceso del encuentro (Molnos, 1995). Éste alude a las pautas estables y constantes de espacio, tiempo, conducta y relación que permiten crear un espacio especial, diferente del día a día que funcionará cómo una base segura y hará posible un proceso adecuado y exitoso de terapia (Etchegoyen, 1997). Es importante tener en cuenta la distinción entre las pautas del encuadre externo y las del encuadre interno, este último entendido como la parte íntima y esencial en el rol como psicólogo, que incluye una escucha particular, atención a los mecanismos inconscientes y un marco particular de análisis (Alizalde, 2002).

Por otro lado, los límites podrían ser entendidos como normas o reglas que conllevan la prohibición de ver, decir, pensar e incluso ser, en determinados contextos; estos pueden presentarse como externos o internos (subjetivos) y pueden ser parcial o totalmente inconscientes. En contraposición, la transgresión sería entendida como una ruptura de los límites ya sea de manera explícita o implícita, es decir la actuación en oposición a ciertos tabúes, prohibiciones o normas (De Mijolla, 2005).

A partir de estos conceptos buscamos comprender cómo las variables de nuestra propuesta de encuadre generan una dinámica de sujeción que a la vez permite la transgresión tanto en nosotras como en los niños y niñas. Transgresión que desde nuestro lado se evidencia en el cuestionamiento de algunas pautas de lo que entendíamos como el protocolo

profesional, y en los niños y niñas en tanto necesidad de transgredir ciertos límites aprendidos culturalmente que sujetan sus posibilidades de ser y de relacionarse libremente. En este sentido, proponemos una comprensión del encuadre que nos permita responder de manera apropiada a las condiciones del entorno, así como entender el proceso de trabajo con los niños y niñas, teniendo en consideración que será el contexto y el tipo de propuesta de intervención lo que determinará las normas y pautas de la propuesta de encuadre de trabajo (Martínez, 2008).

El trabajo con los niños y niñas del centro poblado, como ya mencionamos, se enmarca dentro de una propuesta de intervención comunitaria, que tiene como referentes el enfoque de Derechos Humanos, de género y de interculturalidad. Éste tipo de intervención apunta a lograr el fortalecimiento de capacidades y facilitar procesos de desideologización, entendidos como el cuestionamiento y la reacción crítica ante condiciones de opresión, lo cual conllevaría a realizar acciones que permitan transformar las condiciones de vida (Montero, 2006). Además, implica hacer un análisis amplio del contexto, tomando en cuenta las variables sociales y las relaciones de poder que se dan al interior. En el marco de esta intervención nuestro trabajo con los niños/as apunta a favorecer y fomentar la libertad y el bienestar⁴ (Montero, 2006), teniendo como objetivo fortalecer vínculos para promover el cuidado personal y social⁵.

El grupo de niños/as al que hacemos referencias está constituido por, aproximadamente, 45 niños/as entre los 3 y 13 años de edad que acuden a reuniones quincenales los días viernes y sábados⁶. Luego del terremoto del 2007, algunos de ellos/as y sus familias continúan viviendo en carpas, ya que no han logrado acceder a algún préstamo o beneficio; asimismo los únicos espacios públicos y compartidos con los que cuentan son la cancha de fútbol y el colegio. Este último posee tres aulas de material pre-fabricado en las que se llevan a cabo las reuniones. Debemos mencionar que estas condiciones han marcado significativamente nuestra manera de trabajo con el grupo.

A continuación, teniendo como referencia lo expuesto en relación a los conceptos, la intervención comunitaria y el contexto; procederemos a presentar nuestro proceso de comprensión del encuadre. Además, mostraremos como la dinámica de sujeción que permite la transgresión se da tanto en nuestro proceso como en el de los niños y niñas.

⁴Entendidos como la emancipación de grupos sociales que sufre opresión y carencia, por lo que no pueden desarrollar sus potencialidades (Montero, 2006).

⁵El objetivo de trabajo con el grupo de niños y niñas del centro poblado La Garita, enmarcado en el objetivo del proyecto La garita es *fortalecer vínculos que contribuyan a promover el cuidado y confianza personal y social, y la capacidad de acción colectiva*.

⁶ Las reuniones se realizan cada dos semanas los días viernes de 6 a 8pm y sábados de 1:30 a 3:30 pm.

Dicha comprensión ha sido un proceso de continua conversación entre la teoría y la práctica, en la que nos hemos encontrado con ciertas dificultades que nos llevaron a cuestionar la propuesta inicial de encuadre que teníamos en mente y pensábamos se debía aplicar: horas de inicio y término exactas, trabajar en un lugar cerrado, fechas programadas y asistencia de los niños/as al taller; esperando que todas estas características fueran constates y estables. Sin embargo, durante el trabajo nos dimos cuenta que estas condiciones no se cumplían necesariamente; lo que nos llevaba a cuestionarnos acerca de las pautas de encuadre que teníamos trazadas.

En cuanto a los días y horas de las reuniones, si bien las fechas estaban programadas y había horas de inicio y término, no todos los niños/as llegaban a la misma hora, ni asistían sistemáticamente a todas las reuniones. En un primer momento intentamos leer y dar un significado a lo que podrían estar 'diciéndonos' los niños/as a partir de estas rupturas del 'encuadre', es decir las tardanzas e inasistencias. Sin embargo, luego de conocer los horarios de las actividades cotidianas de la comunidad, así como su dinámica de funcionamiento, pudimos comprender que los niños/as no necesariamente "querían comunicar algo", sino que muchas veces los padres llegan tarde de trabajar, salen con ellos/as o los niños/as tienen que contribuir realizando algunas actividades domésticas en casa, que no necesariamente son programadas previamente.

En relación a los horarios, a pesar de que las reuniones tenían horas pactadas de inicio y fin, nuestra presencia en el centro poblado hacía que nuestro rol de psicólogas no se limitase al tiempo que duraban las reuniones, sino que se extendía durante todo el tiempo que permanecíamos en la comunidad, ya que constantemente estábamos relacionándonos con los niños/as y demás pobladores. De esta manera, sentíamos que podíamos estar transgrediendo algunos aspectos de nuestro protocolo profesional, ya que estábamos manteniendo ciertos vínculos con los niños/as y sus familiares que iban más allá de lo propuesto dentro del marco del encuadre de nuestras reuniones.

Esta relación con la población es otro factor que ha influido en la construcción de los términos de encuadre de nuestra propuesta. En el camino nos dimos cuenta que el trabajar sólo con los niños y niñas, dentro del espacio de las reuniones, podía estar limitando nuestro trabajo; ya que al ser una propuesta comunitaria requeríamos conocer las

dinámicas y formas de relación existentes dentro de la comunidad. Por esta razón, empezamos a realizar visitas a las familias de los niños y niñas que asistían a las reuniones, este trabajo nos ayudó a conocer y comprender mejor las individualidades de los niños/as, además pudimos entender las dinámicas y relaciones que se daban en su entorno cercano, como por ejemplo las vinculadas a los roles y relaciones de género.

Respecto al lugar de trabajo, no contábamos con un lugar constante. Tal como se ha mencionado el centro poblado no cuenta con la infraestructura necesaria, por ejemplo, no existe un salón comunal, y son pocos, sino nulos, los espacios públicos compartidos. Por esta razón, para realizar las reuniones, eventualmente, nos prestaban las aulas, que no siempre eran las mismas; además fluctuábamos entre el uso de esas aulas, la cancha y el patio del colegio.

Frente a estas dificultades y limitaciones, que no nos permitían cumplir con ciertas pautas de un encuadre externo constante y estable, pensamos en la importancia de reconocer y mantener la función del encuadre interno, entendido como la organización psíquica que nos concede nuestro propio espacio, es decir nuestros enfoques, teorías, roles y objetivos que deben mantenerse siempre claros y estables, ya que nos permitirán diferenciar el vínculo con los niños/as y sus familias de una relación amical (Alizalde, 2003 y Martínez, 2008). De esta manera pudimos mantenernos en nuestro rol de psicólogas pero con la apertura para flexibilizar el encuadre externo y poder responder adecuadamente a las condiciones del contexto.

Entonces es gracias a la flexibilidad en el encuadre externo, el mantenimiento de nuestro rol y el cumplimiento de algunas pautas como asistir en las fechas programadas y cumplir con los horarios, lo que ha permitido afianzar el vínculo formado entre nosotras y los niños/as, facilitando la creación de un espacio seguro y diferente que permite la transgresión. Todos estos elementos nos llevan a plantear una comprensión del encuadre, que no cumple la función única de de-limitar y contener, sino también la de facilitar y propiciar la propia creación, a través de la transgresión de ciertos límites.

A partir de lo mencionado, intentamos comprender lo que hemos llamado “la paradoja del encuadre”, entendiendo a este último como límite y a la vez libertad; es decir que cumple la función de brindar pautas que permiten tener una

“base segura” para que uno pueda crear y mostrar-se con fluidez. Esta comprensión nos permite entender cómo el encuadre posibilita la consolidación del vínculo entre nosotras y los niños/as, y facilita la transgresión de ciertos límites, que en este caso se ejemplifican como rupturas de ciertas pautas, tanto las propuestas para las reuniones como las que ya han sido socialmente naturalizadas.

En el espacio ofrecido se generan condiciones que facilitan la expansión de libertad y la creación, y que permiten romper con normas y límites usuales acerca de lo que se debe o puede hacer. En las reuniones no habrá, necesariamente, consecuencias negativas ante estas transgresiones, a diferencia de lo que podría ocurrir en otros espacios. Por ejemplo, si los niños/as se pelean entre ellos, gritan o “se portan mal” en sus casas, que es el espacio cotidiano, posiblemente lo que reciban sea más violencia; mientras en el espacio de las reuniones la respuesta sería diferente a la usual, rompiendo con lo establecido y mostrando/creando nuevas formas de responder y de relacionarse entre ellos mismos y con los adultos. Esto será ejemplificado, más adelante, con dos viñetas que presentan situaciones de transgresión de límites vinculados a los roles y relaciones de género.

Las experiencias que hemos observado en el espacio, así como el abrir el encuadre a conocer y vincularnos con las familias, y no quedarnos en la vivencia individual de los niños/as, nos ha permitido conocer la historia y las dinámicas de género de la comunidad, donde sobresalen pensamientos machistas, las mujeres se perciben como menos activas que los hombres, la mayoría de decisiones dentro de las familias están tomadas por hombres, entre otras situaciones que suelen colocar en posición de desventaja al género femenino. Siendo este el motivo de que otra de nuestras apuestas radique en la importancia de la transgresión de estos modos de conducta interiorizados referentes a los roles y relaciones de género, es decir, ciertos límites culturales que sujetan la conducta de las mujeres impidiéndoles ser y mostrarse. Estos límites culturales, son entendidos como lo que Bordieu llama *habitus*, normas y visiones del mundo de cada cultura que son, a la vez, el producto y los productores de patrones de comportamientos regulares y relativamente estables (Montero, 2004).

Con el trabajo que realizamos, intentamos contribuir al proceso en el que los niños y niñas comienzan a problematizar estos hábitos, es decir tener una visión crítica de lo que para ellos/as ha sido conceptualizado como natural, en este

caso las maneras “naturales” de cómo ser hombre y cómo ser mujer. Este proceso de concientización, entendido como un proceso de movilización de la conciencia permitirá la liberación, desideologización y, finalmente, la transformación social (Montero, 2004).

En ese sentido, a través de los espacios que brindamos a los niños y niñas que les permiten transgredir los propios límites culturales, por ejemplo los relacionados a roles de género, podemos observar que las niñas ya no están sentadas inactivas sino que toman la iniciativa, son más dinámicas, además se sienten con mayor confianza para exigir y demandar cosas. Para ilustrar esto queremos presentar dos viñetas en las que damos cuenta de cómo el encuadre permite transgredir los límites propios, que han sido internalizados social y culturalmente.

La primera, es sobre una niña a quien llamaremos Andrea (8años) ella viene asistiendo desde las primeras reuniones, se caracterizaba por ser bastante callada, se le hacía difícil tomar la iniciativa para comenzar algunas de las actividades planteadas, se notaba insegura y se relacionaba principalmente con Fernanda (su prima) y con algunas pocas niñas con quienes siempre se sentaba en un extremo del salón. Por otro lado, debemos comentar que en algún momento se volvió usual que los niños hombres apagaran la luz del salón, lo que generaba caos y desorden. Pensamos que esto era una forma de llamar la atención pero también se presentaba a modo de broma, que solo se permitían realizar algunos de los niños más atrevidos (en el buen sentido de la palabra) o los más ‘confiados’ y ‘seguros’.

En una ocasión, hacia el final del año pasado, descubrimos a Andrea apagando la luz del salón y huyendo sonriente, como disfrutando lo que había hecho. Esto nos llevó a pensar que si bien ella estaba, al igual que los otros niños, buscando llamar la atención; también nos estaba mostrando que ahora podía tomar la iniciativa y hacer una ‘travesura’ sin sentirse limitada. Acompañando esta conducta, pudimos notar que Andrea logró ‘salir del rincón’ y empezar a jugar y relacionarse con otras niñas/os. Si bien continúa sin querer hacer algunas de las actividades propuestas, es capaz de plantearnos a modo de exigencia lo que desea hacer.

En segundo lugar, tenemos un registro fotográfico que permite observar aspectos del proceso que han tenido algunas de las niñas, como Andrea, en el tiempo de trabajo juntos/as. En dos primeras fotos⁷ podemos observar las diferencias entre el grupo de niños y el grupo de niñas; los primeros ocupan la mayor parte del espacio del salón y se les nota activos, mientras las segundas están sentadas todas juntas como si el uso del espacio estuviera limitado para ellas, además se les observa poco activas. Finalmente en la última foto,⁸ tomada luego de algunos meses de trabajo, observamos que el grupo de niñas hace uso del espacio de manera más libre y fluida, logrando apropiarse del espacio tanto como los niños.

Creemos que estos cambios han sido facilitados por aquello que denominamos 'la paradoja del encuadre', que implica un espacio con ciertos límites que brindan seguridad y confianza (nuestras reuniones y nuestra presencia en la comunidad) que a la vez posibilitan la sensación de libertad para mostrarse y crear nuevas formas de ser (diferentes a las aprendidas culturalmente). Es importante mencionar que si bien aún podemos observar diferencias entre las niñas y los niños; éstos últimos siguen siendo quienes hacen mayor uso del espacio y son más dinámicos. Los espacios nos han permitido mostrar a los niños y niñas otras formas de relación vinculadas a los roles de género; es posible que al estar dentro del espacio las niñas se sientan con la confianza de actuar de una manera más libre cuando se relacionan con los niños.

A manera de conclusión podemos mencionar que el encuadre propuesto para nuestra intervención ha permitido iniciar un proceso de liberación, que conlleva el reconocimiento de la libertad de sí mismo y del otro, permitiendo que se deje de ser un sujeto sujetado. Este proceso abarca la desideologización y el desarrollo de capacidades de las personas para reaccionar críticamente en busca de la transformación de sus condiciones de vida (Montero, 2004).

Finalmente, en relación al trabajo realizado en este contexto post-terremoto, creemos que el contar con ciertas pautas de encuadre que den estabilidad y contención en el trabajo con estos niños y niñas ha sido sumamente importante, ya que cuando se trabaja con poblaciones que han sufrido un evento violento y disruptivo, estas condiciones contribuyen a formar un espacio seguro que les proporciona contención y la sensación de protección (Herrera, 2009).

⁷ Capturadas el día sábado 20 de noviembre de 2009

⁸ Capturadas el día sábado 20 de marzo de 2010

REFERENCIAS

- Alizalde, A. (2002). El rigor y el encuadre interno. En: *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* 96, 13-16
- Alizalde, A. (2003). El encuadre interno (lo que hay que tener). *Temas de Psicología Social*. Fundación Tehuelche.
Extraído el día 09 de agosto de 2010 de www.educar.com
- Cordova, L. y Bracco, L. (s/f). Proyecto "La Garita": Sistematización: el caso del grupo de mujeres (Documento de trabajo DARS, sin publicar)
- De Mijolla, (2005). *International dictionary of psychoanalysis*. Thomson Gale, a part of the Thomson Corporation
- Etchegoyen, H. (1997). Los fundamentos de la técnica psicoanalítica. Buenos Aires: Amorrortu
- Herrera, L. (2008). Desde la supervisión en contextos de violencia. En: Pezo, C., Velásquez, T., Valz-Gen, V. y Pareja, V. (Eds.). (2008). *Encuentros de discusión sobre intervención clínica comunitaria: Reflexiones en torno al trabajo en salud mental comunitaria. Personas que trabajan con personas en comunidad*. Lima: Departamento de Psicología. PUCP
- Martínez, P. (2008). Re-pensando el encuadre en nuestras intervenciones. En: Pezo, C., Velásquez, T., Valz-Gen, V. y Pareja, V. (Eds.). (2008). *Encuentros de discusión sobre intervención clínica comunitaria: Reflexiones en torno al trabajo en salud mental comunitaria. Personas que trabajan con personas en comunidad*. Lima: Departamento de Psicología. PUCP
- Molnos, A. (19995). *A question of time. Essentials of brief dynamic psychotherapy*. London: Karnac Books
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. EL método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós
- Quijano, A. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas. En: Lander, E. (comp.). *La colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina*. Buenos Aires: CLACSO
- Wade, P. (2008). Debates contemporáneos sobre raza, etnicidad, género y sexualidad en las ciencias sociales. En: Urrea, F. (2008). *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogota: Universidad Nacional de Columbia, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto CES, Estudios de Género