

**II Congreso y V Jornadas Nacionales de Psicopedagogía-UNPA-UARG.
Psicopedagogía en la contemporaneidad. Desarrollos, trayectos y sentidos
UNPA Unidad Académica Rio Gallegos 2016**

LA INSTITUCION. CONTEXTO Y TEXTO DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Conferencia

Lidia M Fernández

Introducción

No me fue fácil definir el título y los contenidos de esta conferencia.

En primer lugar porque esta es una fecha especial para la comunidad académica de la Psicopedagogía de la UNPA y sé que en estas fechas todo adquiere una importancia especial y representa entonces una exigencia también especial. Luego porque, habiendo participado de proyectos importantes para mí en esta Universidad hace mucho que no los visito y sé que tanto los organizadores que me han hecho el honor de esta invitación como yo misma, tenemos una importante expectativa respecto de este intercambio.

Decidí entonces honrar este momento definiendo un título que me significara un desafío, una oportunidad para pensar y traté de responder a él con la mayor honestidad. Casi siempre la honestidad de un investigador científico pasa por el reconocimiento de sus interrogantes.

Me voy a referir especialmente a los profesionales de la psicopedagógica que intervienen en espacios institucionalizados aunque tocaré también el punto del trabajo en la consulta o Studio privado.

Voy a seguir un hilo de exposición que comienza con algunas referencias a mi historia con el asunto de la psicopedagogía para pasar por el planteo del modo institucional de mirar los espacios institucionalizados de la educación entendida como formación, citaré en especial el material proveniente de algunas investigaciones y terminare planteando las cuestiones institucionales que operan en el contexto y hacen texto en la intervención psicopedagógica así como algunos interrogantes que me parecen decisivos.

I. Algo de historia situada en mi generación y mi tiempo de formación

El lugar de la psicopedagogía en el campo de la educación, fue un tema de debate para la generación a la que pertenezco. Nos encontró en la posición de jóvenes estudiantes y graduados de la primera promoción UBA en Ciencias de la educación enlazados a nuestros referentes de ese momento: Ida Butelman, Jaime Bernstein, Fernando Ulloa, José Bleger, desde las exigencias de diferenciación y búsqueda de identidad profesional.

Fue un tiempo en el que se presentaban muchos desafíos. El de usar la psicología profunda y el psicoanálisis para comprender los procesos personales y grupales del que aprende y del que enseña. Y con ella el desafío de descubrir que estos procesos se daban en una trama compleja de relaciones que hasta ahí se había visto, mayormente, como el campo de interrogaciones filosófico político (¿para que educar?) e interrogaciones pedagógico- didácticas (¿cómo lograr- en los términos de Jhon Dewey- que alguien se forme en la dirección que garantice la continuidad de la vida social mas allá de la vida biológica de los integrantes del grupo social?..

Pero también, al vislumbrar la complejidad de las tramas en la que se daban los procesos que nos interesaban, se planteaba el desafío de advertir que lo institucional era una dimensión

constitutiva de tales tramas y abría un camino de pura exploración sobre las formas posibles de intervención cuando los sujetos no aprendían.

No olvidemos que estábamos en la década que , retomó los cuestionamientos de la 2da guerra y la afrenta moral que fueron los campos de concentración del nazismo, y el uso de la energía atómica para la destrucción en Hiroshima y Nagasaki-, el tiempo que alumbró movimientos como el de la antipsiquiatría, la psicología social como intervención acción, la psicología y la pedagogía institucional, las experiencias de la autogestión obrera y pedagógica y las revueltas estudiantiles de mayo del 68. Un tiempo que también ofreció el avance franco de los conocimientos sobre la percepción, el prejuicio y el estereotipo, la comunicación, la construcción social de la realidad, el carácter de los espacios sociales en sus diferentes ámbitos-parejas-grupos. organizaciones, diferentes conglomerados –, como mundos sociales que podían animar la salud o provocar la enfermedad.

Al mismo tiempo avanzaban los conocimientos sobre desarrollo del pensar y la inteligencia y sus múltiples relaciones con y el modo en que la sociedad dotaba o privaba de oportunidades a sus sujetos.

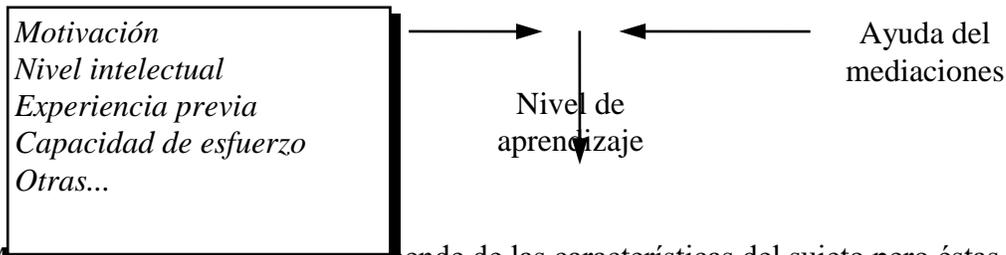
Un tiempo turbulento que puso en cuestión el concepto mismo de niño-con-problemas-para aprender y se propuso interpelar a la escuela, la familia, las organizaciones y las estructuras sociales como ámbitos que no logran el aprendizaje de sus niños.

Me imagino que los debates que nos atravesaban en la duda acerca de los motivos del mal aprender y la necesidad de encontrar las condiciones sociales e institucionales que quedaban ocultas en el mal aprender de los niños, pueden activarse todavía a la hora de definir campos y responsabilidades.

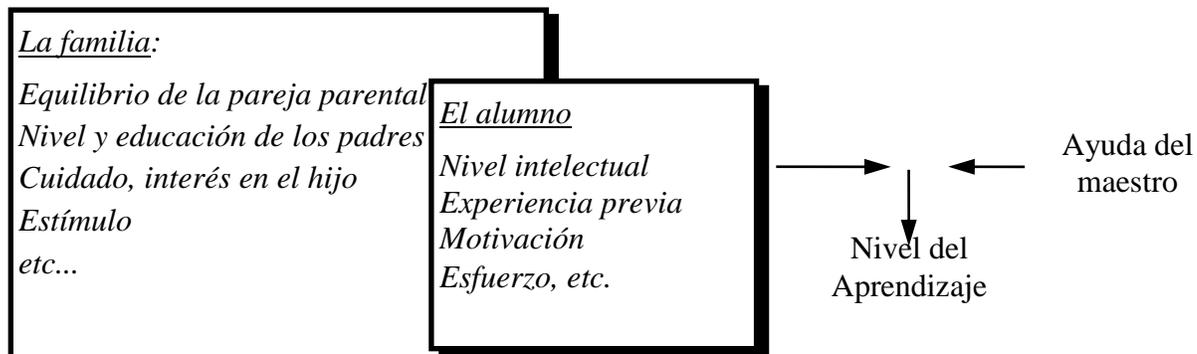
Son de aquellos tiempos, ingenuos en parte, unos esquemas que me ayudaron a entender que existía una construcción social acerca del problema para aprender y que, este problema, cuando se presentaba, debía ser tomado como analizador social, institucional y grupal y debía ser develado en sus múltiples facetas, si los profesionales que se ocupaban de estos fenómenos querían de veras ganar en rigor diagnóstico.

Podemos verlos como curiosidad del pasado. Son esquemas en los que procuré allá por los 70 mostrar el modo en que el sentido común tendía a explicar las explicaciones sobre las dificultades para aprender y el esfuerzo que hacíamos los universitarios en mostrar la complejidad del asunto

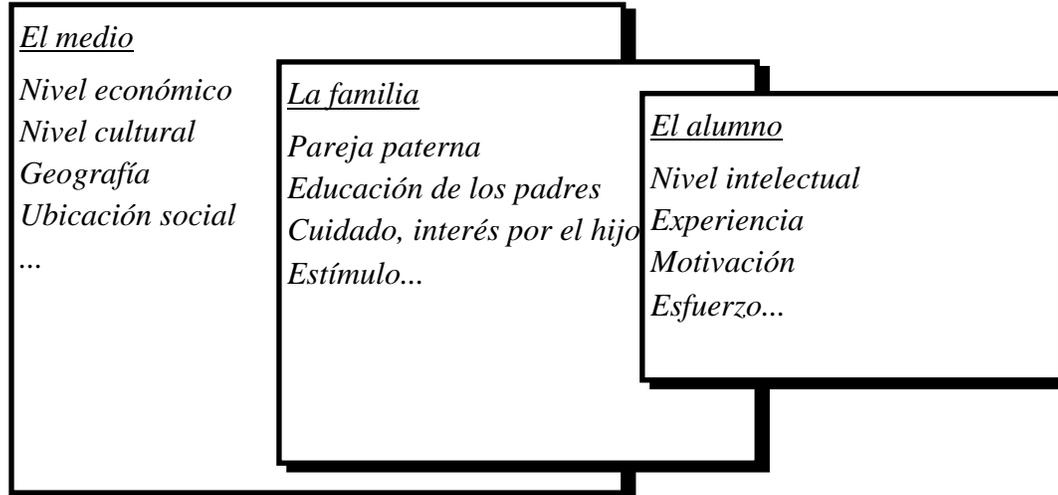
MODELO 1. “El aprendizaje depende fundamentalmente de las características del sujeto “que aprende”.



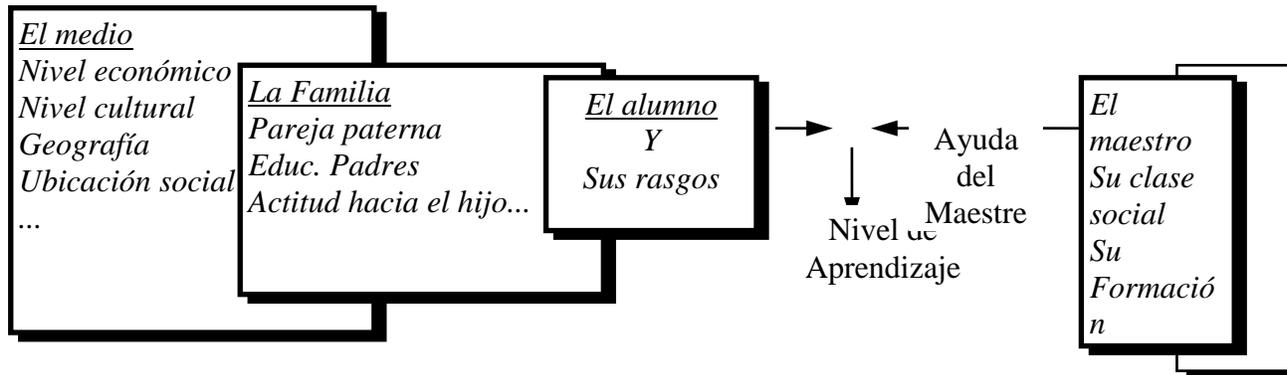
MODELO 2: “El aprendizaje depende de las características del sujeto pero éstas son resultado de las de su familia”



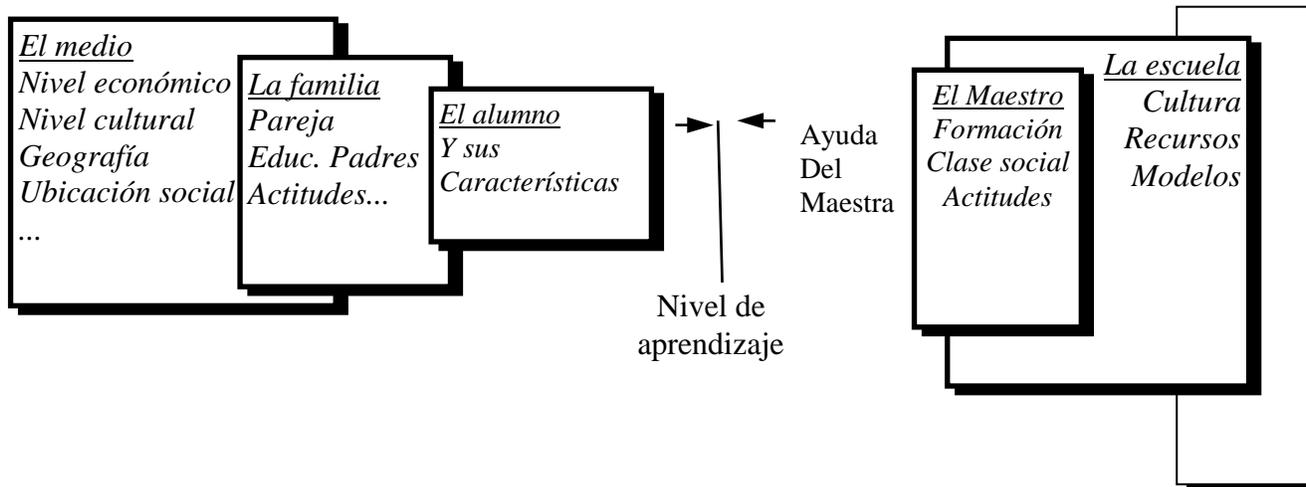
MODELO 3: “El aprendizaje depende del alumno y su familia pero resulta, en definitiva, tal como es el medio social al que pertenece”



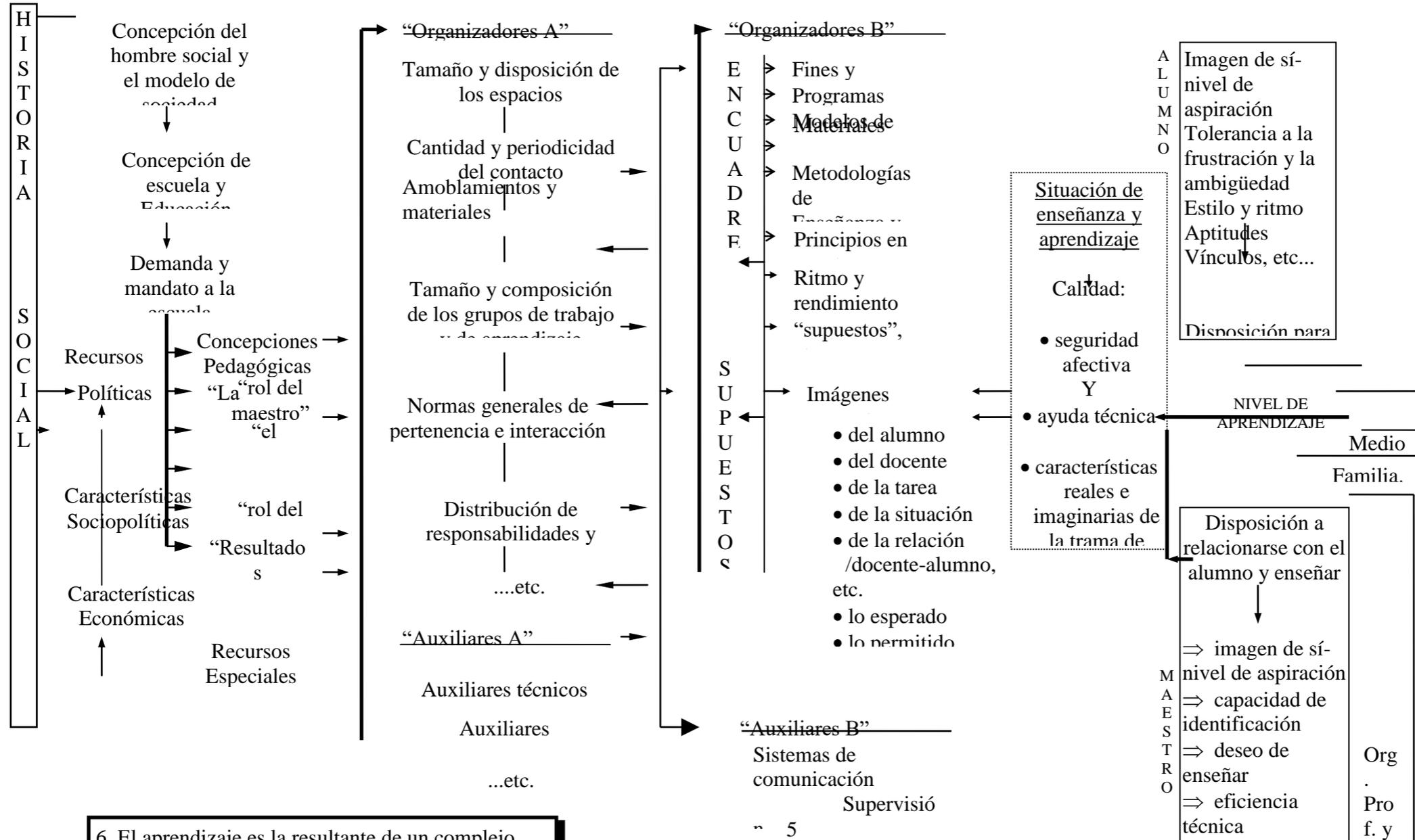
MODELO 4. “El aprendizaje depende también de la calidad y actitudes del Maestro”



MODELO 5. “y además tiene que ver con la calidad que puede ofrecer la escuela”



MODELO 6: el aprendizaje es resultado de un complejo campo de variables



6. El aprendizaje es la resultante de un complejo juego

II. Algo sobre la formación, sus procesos y los espacios institucionales donde ella procura tener lugar

Tomo aquí la definición de Ferry, entendiendo la formación como el largo proceso – desde el nacimiento hasta la muerte- en que el ser humano va transformándose a sí mismo a través de múltiples mediaciones. Entre ellas, los ambientes, las experiencias múltiples, la intervención de figuras referentes que ejercen influencia, los que ayudan y la propia reflexión sobre sí ocupan un lugar central.

Cuando se procura realizar en espacios institucionalizados el proceso se ve encuadrado y guiado o influido por una serie de arreglos de espacio, tiempo y tareas que se fundamentan en concepciones acerca de lo que este proceso es y sobre cuáles son las normas que lo garantizan.

Como tarea específica contiene como protagonizados sujetos de diferente edad y o de distinta posición social en cuanto al saber y el poder sobre los otros. Sujetos que son al mismo tiempo la materia prima a transformar y los que en parte deciden o no transformarse y sujetos que tienen el reconocimiento y la legitimación para procurar dirigirlos hacia determinados comportamientos. Ambos tipos de sujetos están insertos en una trama de relación compleja de alta intensidad emocional. En ella los procesos de identificación y transferencia se entrelazan y potencian con imaginarios institucionales y exigencias de pertenencia.

Se trata de procesos que siempre provocan intenso intercambio emocional y activan fantasías ligadas a la ayuda y el amor tanto como al daño y el odio pero que en los espacios institucionalizados se ven poblados con los temores al fracaso y la exclusión y muchas veces enfrentan el ataque franco de la descalificación y la humillación. Y esto tanto para sujetos en formación como para sujetos en la posición de formadores y profesionales que intervienen tratando de prestar ayuda

Algunos resultados de investigación me van a permitir poner más claridad en la complejidad que quiero mostrar.

La investigación en VL

La investigación a la que me voy a referir con mayor detalle es una que se realizó en el distrito de mayor marginalización de la capital, se desarrolló entre el 97 y el 2003 y tuvo una segunda visita en los años 2013 y 2014. Incluyó estudios sociodemográficos de la población, reconstrucción de la memoria sobre la zona a través de consulta documental y entrevistas en profundidad a vecinos y muchos talleres de trabajo sobre la historia reconstruida, diagnósticos institucionales de las escuelas primarias y consultas en profundidad con maestros de todas las escuelas. Ahí se había realizado poco antes un estudio en profundidad en las escuelas infantiles. En la segunda visita, se trabajó además con un centro comunitario y una escuela secundaria en Bellas Artes. Voy a tomar aquí datos del estudio 97-2003

El Distrito está ubicado en el límite con la provincia y en un sector tradicionalmente desfavorecido de la ciudad. Los datos sociodemográficos muestran que efectivamente la zona guarda el mayor número de villas de emergencia y registra un movimiento poblacional- por inmigración- que es el más alto de la capital. También presenta los índices más altos de pobreza estructural y de avance de nuevos pobres... Se eligió porque presentaba estas características pero además porque era valorado y reconocido por su especial dinámica creativa y por el logro de buenos resultados a pesar de las condiciones hostiles en las que se trabajaba.

Voy a detenerme en mostrar algunos puntos centrales de lo que descubrimos respecto a la dramática social de la zona, la dramática común a los establecimientos de educación primaria y la que presentaba la dinámica de la tarea en su dinámica más profunda. Por supuesto que se trató de una investigación con enfoque institucional y fundamentos psicológicos y psicoanalíticos como son los que caracteriza la Psicopedagogía institucional que propuso en los 60 Ida Butelman.

La memoria sobre la zona

En el relato más frecuente de los vecinos el hablar del pasado evoca la figuración del pequeño barrio original, pequeñas casas bajas (humildes pero cuidadas en sus jardines cubiertos de flores) alrededor de la estación del ferrocarril.

En ciertas condiciones: cuando se está entre vecinos con la misma experiencia y además, se ha entablado con el entrevistador un intercambio de intimidad y confianza, surge la información sobre el aislamiento y peligrosidad del lugar en aquellos tiempos. Aquel núcleo poblacional original, radicado alrededor de la estación del ferrocarril, a poco de su fundación quedó separado de la zona céntrica por los basurales municipales. Esta razón y otras-la lejanía por ejemplo-son mencionados como fundamentos de una imagen social desvalorizada: la zona era considerada un lugar aislado y peligroso, de *“malevos y cuchilleros”*

Mas tarde, erradicados los basurales, el lugar vuelve a ser visto en sus rasgos valiosos (ser alto, ser abierto, tener naturaleza, ser seguro) y origina movimientos de radicación que, aunque no siempre se viven con bienestar, sí se citan como prueba de sus bondades

La reconstrucción de la memoria sobre la historia social de la zona permitió identificar omisiones frecuentes sobre hechos a favor del recuerdo de otros que, interpretamos, funcionan al modo de organizadores de una narración emparentada con preocupaciones actuales.

Entre las omisiones mas notorias se ubica la historia política de la zona y su pasado de militancia combativa, las dictaduras y sus secuelas. Entre los recuerdos reiterados con mayor énfasis surgen particularmente los que hacen referencia a dos asuntos.

Por una parte a **los incrementos poblacionales abruptos** que producen cambios del paisaje geográfico y la morfología social y quedan registrados en la experiencia como cortes violentos en la cultura de la vida cotidiana. Tienen este carácter las sucesivas migraciones internas y externas de población marginalizada que se ubica en asentamientos precarios; también aquella otra que, trasladada del centro a la periferia, se aloja en complejos habitacionales en altura producto de planificaciones específicas y las que ocurren, sin orden y al modo de goteo por la entrada de inmigrantes que provienen de países limítrofes generando la visión del espacio ocupado por “extranjeros extraños”.

Por otra **la pérdida de fuentes de trabajo** –por cierre progresivo de grandes fábricas- y **el empobrecimiento** consecuente que provoca intensos procesos de desafiliación (Castel R.97) agravados por la emigración de los hijos a zonas que ofrecen mejores posibilidades de trabajo y contacto social

Ambos hechos se suceden en la narración usando términos y expresiones que aluden a un tiempo “vertiginoso” que parece próximo al impacto de diferencias y pérdidas y al recuerdo de sentimientos de *invasión y despojo*. La de tiempo vertiginoso es una vivencia porque algunos de estos fenómenos-la construcción de grandes edificios-llevaron más de una década.

Los relatos reiteran una división del tiempo vivido que coincide con cuatro épocas diferenciadas:

1909-1939 aprox. La fundación y los primeros años: la llegada de los primeros pobladores provenientes de Europa. Estos (los abuelos de los informantes docentes, la casi totalidad descendientes de europeos) son *“inmigrantes, pero distintos...Eran trabajadores...limpios...no sé... distintos”*

1940-1970 Un tiempo de cambio progresivo: una etapa de industrialización y crecimiento poblacional –valorada por la ideología partidaria de un buen número de los educadores y ,sobre todo, de las autoridades- y la entrada de pobladores provenientes del interior del país, que se ubican en villas de emergencia y son , desde el presente, como *“diferentes a los migrantes actuales “Buenas familias, campesinos en búsqueda de trabajo que se integran al barrio” “ se hicieron a nosotros...La X es la Villa mas antigua de Buenos Aires, ”.*

1970-1980 Una época de cambios con la construcción de grandes edificios y la llegada de pobladores erradicados del centro por las expropiaciones- *“son invasores, vienen y se*

apropian” La “aparición” de torres con sus 60.000 nuevos vecinos, se narra como un hecho súbito que cambia el paisaje y desencadena el extrañamiento

1980 hasta el presente (97-2003) El pasado reciente y el hoy: el masivo ingreso de población proveniente de países limítrofes, el desorden y el peligro.” *Son desordenados, no respetan, son extraños, vienen y sacan el lugar de otros, sacan el trabajo, provocaron la pérdida de la población que era propia de la escuela “*

El análisis de los relatos coincide en mostrar una creciente sensación de peligro – simbolizado en la violencia, la droga, el maltrato- que *contamina el espacio externo, lo convierte en temible y amenaza los recintos protegidos de la propia casa.*

Entendimos que el conjunto de los hechos y fenómenos mencionados parece aludir al quiebre de una identidad barrial original. Ella se recuerda asentada en una trama de relaciones solidarias en torno a los valores del trabajo y el esfuerzo por hacer “vivable” una zona “que siempre fue “aislada y pobre de recursos”. *La sensación de ser hoy un conjunto fragmentado, con diferencias y conflictos que se enquistan, amenaza la creencia en el poder colectivo y aumenta la vivencia de un peligro externo creciente.*

Frente al aumento de vulnerabilidad que todo esto supone el material permite descubrir dos líneas de movimiento.

De ambas surge el esbozo de argumentación que procura atraer a la fe en el colectivo : el estar asentados en un espacio amplio, “con mucho verde todavía” , lejos de la contaminación ciudadana, a cielo abierto; un espacio que contiene y preserva el lugar más alto de la ciudad; el poder contar un origen y una historia que siempre exigió un esfuerzo intenso de ánimo y trabajo para hacer habitable y digno lo que parecía invisible; el pertenecer a un carácter que no decae ante una realidad difícil y cree firmemente en la organización solidaria.

La narración de la historia, con el énfasis en la soledad, el sacrificio, el trabajo y la solidaridad, parece estar al servicio de generar una memoria colectiva que de valor a esos rasgos. También parece estarlo el tipo de Antepasado ilustre (Kaës 1977)-, los héroes y villanos reiterados en la narración.

El fundador del barrio, en los documentos: el Sr. Soldati, rematador de tierras de la zona que en la promoción del loteo apelaba a construir patria y un futuro de progreso, es descrito en las narraciones como *“un emigrante suizo que se enamoró de la laguna y bautizó así a esta zona en añoranza a su tierra”, “porque le hacía recordar al lago tan hermoso que allá tenía”*

El tipo de héroes que aparecen reiteradamente en el material son siempre portadores de capacidad de entrega y grandes sacrificios: el médico y el sacerdote dispuestos a transitar cualquier terreno sin desmayo para atender a todos, monjas de caridad que circulaban recogiendo limosnas para ayudar a los indigentes, educadores que se preocuparon hasta el agotamiento por proveer a sus niños de todo lo que necesitaban: ropa, afecto, cuidado y enseñanza, artistas que dejaron obras orgullo del lugar y comerciantes que “creyeron” en la zona y la hicieron progresar.

Los villanos se resumen a través de una historia a la que se alude sin demasiados detalles: estando los edificios en altura construidos por la obra social docente y policial, los monoblok fueron ocupados-por indeseables- en un episodio oscuro que originó enfrentamientos “y hasta muertos”. El núcleo de la maldad parece localizarse en **la usurpación** de un espacio que no es propio.

En la información que dan los educadores- con mayor claridad en los niveles de conducción y en el de Maestros que son vecinos de la zona y muestran una fuerte identificación con sus barrios y su historia, hay base para suponer la existencia de proyectos y acciones intencionalmente dirigidas a acompañar y liderar movimientos comunitarios que provean base a una identidad colectiva y *de sentido a la tarea de formación.* También se identificaron líneas de acción tendientes a generar creencia (Enriquez 2000) sobre la escuela y a proveer de

apuntalamiento al grupo docente y a través de él a los alumnos.” (*“La escuela pública puede lograr que estos niños aprendan como cualquier otro niño”*) y a efectivizar niveles de logro en todas las áreas. Este logro en los alumnos funciona como apuntalamiento al grupo docente y a través de él revierte en un círculo de animación-sobre más logro en aquellos

Las dinámicas institucionales.

Los **estudios institucionales** de las 10 escuelas mostraron que en casi todos los casos, las escuelas se definían como ámbitos en intenso contacto con la dinámica barrial, sufriendo por ello dificultades especiales y debiendo enfrentar un campo de sobre-esfuerzo para sostener con consistencia sus proyectos de formación.

Salvo algunas, las más antiguas, que podían contar un pasado de prestigio, la mayoría del personal mostraba un pobre registro de su devenir institucional y, en todo caso, acercaban los relatos a un registro administrativo organizado por la secuencia de sus sucesivos directores. La reconstrucción aparecía empobrecida y la vida cotidiana era presentada como un “presente continuo” en el nivel del hacer.

La pertenencia al Distrito, su historia y una serie de sus características eran mencionadas al modo de rasgos en el estilo institucional que los abarcaba y jugaba una función organizadora. En estudios de caso de otras escuelas en situaciones sociales semejantes habíamos encontrado este poder organizador de la referencia, en el relato de la historia y del proyecto pedagógico. Aquí: *“el buen clima de trabajo, la vitalidad, el empuje, el hacer cosas y tener proyectos, el “a pesar de todo tener buenos resultados”, “el haber pasado de ser un distrito rechazado a ser un distrito buscado”* eran parte de una presentación institucional que hacía prevalecer el conjunto sobre las unidades. Estos rasgos eran en general atribuidos al tipo de personas que se aunaban en esta zona: *“gente nacida aquí o que esta aquí por elección”, “luchadores de la escuela pública”* que veían en el aumento de las escuelas privadas y el traspaso a ellos de matrícula “propia”, una amenaza que los desafiaba a demostrar que *“estos chicos”* pueden aprender como cualquiera y mejor aún.

El análisis más fino de los materiales por escuela permitió identificar tipos diferentes que correspondían a antigüedad, prestigio social del establecimiento, prestigio de los equipos directivos y docentes y nivel de exigencia en la formación. De modo que dentro del conjunto de las escuelas podía detectarse la operación de por lo menos dos criterios de clasificación: la conservación / pérdida del tipo de población tradicional: escuelas que por su prestigio y mecanismos informales de selección, seguían siendo *las escuelas “que las familias del barrio elegían”*, las que competían y salían gananciosas frente a las escuelas privadas // escuelas que habían perdido su población tradicional, no eran elegidas por las familias del barrio, se habían visto “invadidas” por niños de Villa. Dentro de este segundo grupo la clasificación de prestigio se basaba en el éxito o fracaso de las escuelas con *“los niños de la Villa”* y la estabilidad/ movilidad de su personal casi siempre asociada con el fracaso de la escuela.

La calidad del distrito, la eficacia del colectivo escolar para sostenerse en la tarea y mantener los niveles de calidad que lo habían caracterizado, su posibilidad de seguir produciendo innovaciones pedagógicas aún en magras condiciones surgían mencionados reiteradamente cuando caracterizaban a las escuelas los equipos de supervisión o los directivos. La calidad del distrito y de su equipo directivo y la capacidad de trabajo conjunto y acompañamiento para enfrentar las situaciones de dificultad eran las condiciones más mencionadas cuando caracterizaban los maestros.

El material obtenido en los estudios institucionales era profuso en el relato de proyectos y acciones innovadoras en la mayoría de las escuelas, se sesgaba hacia la mención de los éxitos pero, aunque de una manera indirecta, mostraba reiteradamente o por concurrencia preocupación sobre temas que parecían independientes de la posición en el sistema de **clasificación interna e interpretamos con el valor de temas de una dramática común**. Tuvieron suficiente presencia como para considerarlos con ese carácter: la

preocupación por el empobrecimiento de las familias y la perturbación que esto significaba en la disposición de los niños para el trabajo escolar ; la necesidad experimentada de intervenir para producir una revalorización de la zona , una recuperación de modos tradicionales de vida y para incorporar los modos diferentes de los distintos grupos poblacionales ; y la ocupación en encontrar los modos de sostener el entusiasmo de la pertenencia a pesar de las difíciles condiciones del trabajo.

La explicación de las renunciadas de directivos o maestros y del recambio de cuadros se hacía por la *“incapacidad / la intolerancia a trabajar en estas condiciones”* mostraba por recurrencia esto mismo. Los integrantes de estas escuelas, todos sin excepción, consideraban-aunque no siempre dicho explícitamente- que el trabajo con población empobrecida socialmente constituía una realidad especial y diferente a las realidades de la escuela común, que exigía además de un temple y una convicción especial, un sostén firme dado por la integración psicosocial del colectivo docente alrededor del proyecto pedagógico y por una formación continua en la búsqueda de nuevas aproximaciones didácticas.

Su orgullo, en todo caso, parecía estar en que lograban trabajar bien y que sus niños aprendieran, logro que fuera significado por la posesión de esas cualidades.

Los análisis comparados del material de las escuelas mostraron el papel organizador central que parecía tener el proyecto educativo del Distrito como ámbito de referencia y la persona del Supervisor General como posición de liderazgo. Una tesis permitía entender el desafío que encerraba ese proyecto defendido en forma apasionada *“los niños desfavorecidos socialmente pueden llegar a la excelencia si la escuela trabaja bien”* . Aunque esta tesis es acompañada con claridad con la demanda de mejores condiciones escolares para la zona (escuelas de doble escolaridad, menos alumnos por maestro, más recursos didácticos etc.), hay una fuerte presión al logro de excelencia aún sin estas mejoras.

La **consulta a los educadores en situación de reunión de intercambio** grupal prolongada permitió profundizar en esta vía. De los temas de la dramática pudimos avanzar en profundidad y advertir que en cierta dimensión **no hablada**, esas condiciones sociales y sus consecuencias reales y fantaseadas tienden a distorsionar los espacios internos de la formación, conmueven el poder de los organizadores culturales habituales y ponen fuertemente a prueba la capacidad de regulación psicosocial del colectivo docente.

Para los directivos aumenta la dificultad para ofrecer contención psíquica a los alumnos y a los maestros mismos. Cuando las problemáticas se ligan al maltrato físico y psíquico y a situaciones familiares que lindan con el abandono y la muerte, se mencionan recurrentemente algunos efectos que hacen a la descripción de Kaës¹ sobre el sufrimiento institucional//: sobre esfuerzo y fatiga producto de intentar mantener encuadres de trabajo pedagógico con una población de alumnos que parece jugar su rol en el límite de la actuación violenta. ; angustia por no poder ofrecer recursos materiales y de apoyo psicosocial y técnico suficiente a niños que sufren un maltrato social-y muchas veces familiar-crónico; identificación masiva con los niños, cuadros de sobre implicación o alejamiento hostil.

La privación que atacaba a los niños también era experimentada fuertemente por el maestro *“también abandonado por los padres”*, *“sin la ayuda de la familia para una tarea de tan alta dificultad”* e impedido por las condiciones de trabajo, de la gratificación que solo resulta posible cuando juzga estar haciendo una tarea exitosa.

¹ Kaes R. *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*. En Kaes y otros 1989 *La institución y las instituciones*. Bs As Paidós

-En estas situaciones y sobre todo para el caso de Maestros de grado² que sostienen la función tutorial en la formación de los niños y con mayor intensidad cuando son “novatos” -a la dificultad para lograr un comportamiento organizado en función de las pautas del trabajo escolar habitual (y adaptado a las condiciones de espacio, tiempo y número de alumnos de los grupos clase) se agrega el estar sometido a la “visión continuada” de los resultados de la pobreza extrema y la violencia sobre el comportamiento infantil. El potencial ansiógeno de la tarea de formación queda intensificado y amplifica algunas de las tensiones que se presentan como constitutivas en este tipo de escuela. *No se trata en ellas de controlar el temor a dañar al niño en formación, sino de estar frente a un niño dañado y a una posibilidad de reparación en duda, cuando no imposible.*

Encontramos frecuente el caso de maestros que expresan con malestar físico el dolor que les provoca *la percepción del agudo mal-estar real de los niños*. El de aquellos que involucrados en identificaciones intensas “se hacen cargo” de reparar ese mal-estar mas allá de los límites del rol (los que terminan adoptando a algunos de sus alumnos – objeto de maltrato familiar-para protegerlos de la internación a la que los deriva la justicia; los que los alojan en su casa, los que les dan de comer con sus propios recursos, etc.). También el de otros que se ven entrampados en el rechazo afectivo a su tarea, en sentimientos de fragilidad, desamparo, indignación por no poder enseñar, etc.

Desafiado por la doble realidad de un plano en donde los colectivos ocultaban su sufrimiento y se sobre esforzaban para lograr resultados en malas condiciones y la presencia intensiva de ese sufrimiento, procuramos un análisis que nos permitiera entrar en su intimidad (la de la dinámica de ese sufrimiento)

El segundo análisis de estos materiales permitió conjeturar que en el espacio interno de las escuelas se ***instala una escena de sufrimiento, violencia y despojo en la que los actores –los maestros, los directivos, los orientadores, -se experimentan privados de su trabajo, de la dignidad que acompaña al sentirse bien y ser aceptable en la vida escolar y, por fin, se ven empujados a un margen en el que el riesgo del odio y la violencia mutua emerge como amenaza interna principal.***

Dentro suceden los fenómenos que vienen sufriendo los vecinos y los educadores cuando son vecinos, respecto a su forma y sus espacios de vida y los que cotidianamente sufren los niños con lo que el espacio escolar pasa a ser un lugar en el que se repite la dramática social local y los niños encuentran en los adultos que los deben proteger un doble que los acusa de sus males.

Para mantener el espacio que reclama la tarea primaria, buena parte de las escuelas puede requerir un sobre esfuerzo organizativo, de sostén y de animación que permita controlar fuertemente la operación de estas tensiones

En algunos de los educadores- los maestros con experiencia que además sostienen ideologías pedagógicas, religiosas o políticas que dan sentido especial a su tarea-, parece haber un desafío personal que se liga al que plantea el proyecto y sostiene un sobre-esfuerzo que muchas veces implica impacto en el cuerpo pero produce un suministro intenso de autoestima. “*Me mantuve firme y al final lo logré (que aprendiera / que entrara en tarea) ahora trabaja y aprende...fueron 8 meses, me costó una ulcera pero lo logré*”

En otros- y tal cuestión se hace mas clara en el nivel de los maestros sin pertenencia local y en muchos de los maestros “novatos”- **la percepción de una falta de tiempo suficiente**

² La participación mas acotada de los maestros especiales y la delegación organizacional de la función tutorial en el maestro de grado”que es el que está con el chico siempre”es el que sabe del chico”, permite una mayor distancia de la problemática y amplía la posibilidad de gratificación en el trabajo.

para buscar y afianzar nuevas regulaciones parece volcar hacia la desorganización o el tratamiento defensivo de las condiciones

El análisis mostró varias formas de enfrentar las condiciones desfavorables que develó la investigación:

Reacciones frente a la situación³

Comportamiento en el suceder institucional (según la interpretación del relato)
<p>El maestro, la maestra no se resigna, enfrenta la situación pero esta les provoca un sufrimiento que a veces anula</p> <p>Es mencionado por la mayoría como parte del trabajo en estas situaciones. En algunos casos como estado transitorio que se supera, en otros como motivo de cambio de escuela,zona,etc</p>
<p>El maestro, la maestra no se resigna, enfrenta la situación y busca modo de sostener su proyecto educativo</p> <p>Más frecuente en los maestros especiales y en aquellos con experiencia y con una concepción pedagógico, política, religiosa que funciona al modo de ideología de sostén</p>
<p>El maestro, la maestra no se resigna, enfrenta la situación y se “hace cargo” procurando llenar los vacíos que sufre su alumno</p> <p>Más frecuente en maestros/as en situación personal de vulnerabilidad Maestros/as jóvenes, embarazadas, madres de flia, personas en una edad mayor que se están desprendiendo de los hijos, personas que han sufrido experiencias traumáticas en su niñez, etc.</p>
<p>El Maestro/ Maestra cae en una visión cerrada, renuncia a su posibilidad, deja de enseñar , Busca el cambio de escuela, en la zona, a una de las que sostienen su población de clase media ,fuera ,a escuelas ubicadas en zonas de clase media y más</p> <p>Más frecuente en los maestros que no son de la zona, no tienen experiencia con esta tipo de población, son inexpertos</p>

Lo que fue mas elucidante para nosotros fue entender que cuando el maestro es presa de la impotencia que sobreviene a no encontrar los medios de hacer su tarea **la condición básica que se usa como depositaria de ansiedad parece desplazarse de las condiciones institucionales del establecimiento a las condiciones sociales invistiendo al alumno (el sujeto que trae el medio a la escuela) de los elementos de daño y peligrosidad que amenazan la identidad del maestro.**

El alumno real- realidad que muestra la pérdida del modelo en el que la relación educativa se ve posible, es “responsable” de la desmentida de la institución y del Maestro

³ Elaborado con Marina Aller, Verónica Goldzmicht, Mariela Kalik , Yanina Levy

mismo-es el que corre el riesgo de ser sobremanipulado y convertirse entonces, por una parte en el indicador de la ausencia de un organizador nuclear y por otra en el término de un vínculo imposible.

De tal modo el **“domar al niño-medio social y convertirlo en niño-alumno escolar”** es el tema que concita la mayor producción de material en las entrevistas. Es el tema por el que también se diferencian los maestros con experiencias de los inexpertos, los maestros de éxito de los que fracasan, aquellos que pueden sostener las condiciones de aquellos que no las toleran. Y, por último, es el tema central en la producción de ideologías que explican y racionalizan el investimiento tomando contenidos disponibles en la cultura institucional y/ o – en diferentes composiciones, en las ideologías defensivas del oficio. El material obtenido muestra como componentes ideológicos que aparecen recurrentemente en la racionalización de la extrema dificultad: las condiciones “ineducables” de los niños por sus carencias sociales, la falta de sentido de enseñar disciplinas frente a las extremas necesidades afectivas, la consideración de las funciones de protección y cuidado como no propias de la tarea profesional

Frente a lo ansiógeno de situaciones como la descrita el maestro puede optar por protegerse en las ideologías defensivas del oficio. Considera entonces que su alumno que no aprende no es confiable y lo ubica en la posición de su enemigo. Es él el responsable del fracaso del maestro y debe ser excluido. Y así lo es.

El material obtenido en la investigación que he citado nos permitió acceder a la comprensión de procesos que habitualmente derivan en el ausentismo y por fin la deserción de los alumnos. Un largo camino de frustración en los intentos de los maestros por lograr la socialización a la organización escolar del trabajo de formación, la emergencia del resentimiento y el rechazo, la percepción del niño como la fuente de la desmentida del maestro, la instalación de una dinámica que Fernando Ulloa⁴ caracterizó para los hospitales públicos de Argentina, como una dinámica de sitio: aquellos que son los destinatarios de la acción profesional, son demandantes imposibles de satisfacer y se convierten en objetos de odio y maltrato.

El niño, así rechazado por un maestro que se ha convertido en la confirmación reiterada de su inadecuación e indeseabilidad, insiste en sus comportamientos desviados o trata de pasar desapercibido, hasta que es expulsado o va reduciendo su presencia hasta desaparecer del espacio escolar. Queda simplemente como un número en las estadísticas de deserción, como una evidencia más en los cruces de datos que muestran una correlación significativa entre clase social, pobreza y fracaso escolar, en un elemento más que apoya el encubrimiento de una organización escolar inadecuada. La organización no se pone en cuestión.

También pudimos validar hallazgos de esta y otras investigaciones en diferentes niveles de enseñanza, que mostraban condiciones facilitadoras del sostén y el éxito en la tarea

Condiciones que facilitan la persistencia en la tarea⁵

En la posición profesional

- El ser Profesor de materias especiales (se está tiempo muy acotado , se ha delegado en el maestro de grado la “ocupación” por el niño como sujeto , se ocupa del niño en un aspecto especial de su desarrollo)
- El tener experiencia docente y casuística en el tipo de situación

⁴ Fernando Ulloa (1985) “Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica”. Buenos Aires, Paidós.

⁵ Idem 56

En el sujeto en formación:

- su edad,(cuanto mas pequeño más parece atraer al maestro , cuanto mas cerca de la pubertad más lo complica por la evidencia de un futuro-sin futuro)
- su posibilidad de mostrar afecto y reconocimiento al maestro
- su interés en aprender

En el grupo escolar:

- El bajo grado de violencia
- La disposición a funcionar con una disciplina de trabajo
- La posibilidad de funcionar en identificación con el maestro (“mi grupo”)

En la organización , algunas condiciones centrales

- *Respeto colectivo por el saber, el conocimiento y el valor de la educación*
- *Un número reducido de alumnos a cargo de un Maestro(entre 10 y 12)*
- *Los tiempos organizacionales que hacen espacio a los ritmos y estilos individuales*
- *Maestros que encarar su tarea como tutores del proceso*
- *Maestros que han podido identificar y desmontar concepciones prejuiciosas e ideologías defensivas*
- *Presencia de colectivos “compañeros” con estilos autogestivos*
- *Directivos con valentía para transgredir algunas de las reglas que impone la burocracia*
- *Centros educativos que logran colaboración de su medio social*

¿Cabe duda de que ,con grupos de número excesivo, limitación y regulación de tiempos en función del supuesto de un alumno” normal”, falta de recursos y conocimientos suficientes , trabajo fragmentado, organizaciones de regla rígidas, colectivos que han perdido la valentía(Ulloa) y soledad, a niños y maestros les que da poca opción?

También tienen poca opción los profesionales que quieren ayudar. La ideología del “alumno normal”, el que puede aprender en las condiciones que fija la organización, se combina con la naturalización de esas condiciones y la estigmatización de caracteres que no se asocian con lo no normal y pone al servicio de esta racionalización gabinetes y asesorías, derivación a escuelas especiales, y justificación de la expulsión frente a la “ineducabilidad” y la impotencia.

Generan además entre profesionales de la ayuda y maestros una zona de conflicto en la que la mutua acusación reemplaza al entendimiento.

Sobre la intervención psicopedagógica institucional en los espacios institucionalizados

Voy a pensar aquí en la psicopedagogía como el cambio disciplinar que usa el amplio conocimiento psicológico aportado por las diferentes psicologías(psicología social e institucional y de los grupos, psicologías del pensamiento , psicologías del sujeto y el aprendizaje) para comprender las dinámicas complejas de los procesos de formación y para identificar problemas y definir alternativas de intervención

Y voy a fundarme en dos investigaciones alejadas en el tiempo acerca del trabajo psicopedagógico.

Una mía realizada (1966-1969.) para mi tesis de especialización: el análisis del encuadre de la tarea de los equipos de Orientación educacional de la Pcia. de Bs. As.

Otra realizada por A.M.Silva en los 80 sobre la dinámica de la intervención, realizada a través de análisis de casos.

A los fenómenos que mostraron estas investigaciones concurren mucho de lo que recogimos en la investigación que acabo de presentar y el material de intervenciones con equipos de psicopedagogía en escuelas de varias Provincias. (Chubut, Salta, Tucumán, Bs. As)

Las expectativas

En el panorama de la educación institucionalizada que he descripto, en organizaciones que atienden sujetos (de cualquier edad) que sufren maltrato social, la intervención psicopedagógica es esperada como aquella que va a solucionar en el sujeto individual la dificultad para lograr rendimientos como los que marca la organización va a permitir entonces que la función del Maestro sea posible y que la escuela se legitime

Se espera de estos profesionales que despejen el campo de problemas y que devuelvan a los formadores una materia prima que se preste al moldeamiento. Por supuesto una demanda desmedida dada la complejidad de lo que ocurre en las escuelas.

En general cuando la intervención se realiza en forma institucionalizada (el psicopedagogo es parte de equipos técnicos de apoyo)- cuenta con tiempos y con recursos escasos y enfrenta la exigencia de atención individual y personalizada (que sería en general la que puede ayudar al sujeto que esta sufriendo)

Los modelos de desempeño esperados oscilan entre el modelo médico terapéutico y el de la "maestra particular" y cuando los profesionales y la imposibilidad de responder a este modelo provoca descalificación y enquistamiento

"Ni los llamo porque llegan tan tarde que cuando llegaron, el alumno ya fracasó/ hay que pasarlo aunque no sepa para que no quede en la calle" Es oído con muy alta frecuencia en los maestros de escuelas que sólo tienen para acudir un equipo que atiende multitud de grandes escuelas

Cuando el profesional trabaja en su consulta o su estudio, en algún momento tiene que comunicarse con los maestros del niño para acordar con ellos los tipos de ayuda que necesita en aula. Son momentos muchas veces conflictivos porque el maestro que describió la investigación está esperando que lo alivien de tarea no que se la agreguen.

Cuando el profesional pertenece a organismos especiales y es Maestro acompañante de niños con necesidades especiales las situaciones suelen originar gran número de superposiciones y malos entendidos y la supuesta cooperación entre maestro de grado profesionales de acompañamiento transita por bordes de conflicto.

La institución contexto y texto

Las regulaciones que definen quienes tienen derecho real a acceder a la formación y al poder que ella reporta operan, a través de la asignación de recursos y a través de la creación de un sentido común ideológico en el ámbito en que operan los psicopedagogos y en su propio interior subjetivo

Las expectativas habituales están enlazadas a modelos hegemónicos de intervención o a encuadres de tipo artesanal no institucionalizados que están presentes en las organizaciones del trabajo, en las culturas organizacionales y en los sujetos profesionales.

En muchas ocasiones el profesional es demandado de trabajar en el ámbito institucionalizado como si estuviera sólo en su consultorio y es empujado entonces a la imposibilidad y el fracaso, a la evitación de la tarea o a la desesperanza

La limitación de creatividad en la búsqueda de modelos de intervención que operen sobre las condiciones que obstruyen la posibilidad de vinculación y remuevan los obstáculos institucionales existentes, lleva a la repetición del fracaso del profesional que ayuda, del maestro que debe ayudar y de los sujetos en formación.

Esto refuerza las dimensiones de la institución que opera al servicio de la selección social y el sostén de la diferenciación de clases

Cierre.

Y para cerrar, interrogantes a los que me enfrente sin anestesia al desarrollar esta conferencia

Sobre que campos debe operar la intervención psicopedagógica?

Sobre quién: el sujeto que no aprende / no le interesa aprender, no aprende todo lo que podría

Sobre las personas que no logran enseñar

Sobre las organizaciones que obstaculizan a los que tienen que enseñar y aprender

Sobre el medio social que sostiene concepciones y representaciones que protegen los privilegios de algunos grupos sobre otros

Sobre los grupos de gobierno que definen los presupuestos?

Sobre los propios profesionales que tienen que hacer conciente el modo en que están atrapados en la repetición de circuitos que llevan al fracaso?

A todos

Cómo hacer para que esto sea posible?

Teniendo presente que esta intervención tiene una dimensión política y que, por consiguiente, en épocas en que todavía se insiste en simplificar y banalizar las dinámicas de la formación es indispensable entender que las posibilidades de hacer bien nuestro trabajo y posibilitar a maestros y alumnos que hagan bien el suyo, no nos van a ser dadas graciosamente.

Son el resultado histórico de una larga lucha.

Por consiguiente hay que desprenderse de rivalidades y conflictos inducidos por las sutiles manipulaciones que hace el sistema de poder

Hay que actuar a través de las Asociaciones profesionales y la Universidad con esa conciencia Hay que salir de la soledad y la resignación