

El abordaje psicopedagógico institucional

El análisis institucional en Educación

Autor:

Butelman, Ida

Tutor:

González, Julio

1982

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires de la Facultad de Filosofía y Letras en Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado

Tesis 2-3-17

FA	FILOSOFIA Y LETRAS
N 854.678	MESA
11 ABR 1983	DE
	ENTRADO

EL ABORDAJE PSICOPEDAGOGICO INSTITUCIONAL.

(El análisis institucional en Educación)

Ida Germán de Butelman
Profesora en Pedagogía

Universidad Nacional de Buenos Aires
Departamento de Ciencias de la Educación
Buenos Aires - 1982

Tesis
042
E 373
E 383
2 2

EL ABORDAJE PSICOPEDAGOGICO INSTITUCIONAL.

(EL ANALISIS INSTITUCIONAL EN EDUCACION)

Ida Germán de Butelman

Profesora en Pedagogía

Director de Tesis:

Prof. Julio González Rivero

Universidad Nacional de Buenos Aires
Departamento de Ciencias de la Educación
Buenos Aires - 1982

C O N T E N I D O

INTRODUCCION	p. 1
Acercamiento experiencial.	1
El problema. Hipótesis.	2/3
Objetivo.	4
Marco teórico.	5
Metodología.	13
Plan de la obra.	14
Resumen.	15
CAPITULO 1	
LA DIMENSION INSTITUCIONAL EN EDUCACION	17
La institución.	19
Razón de las ideas presentadas en este capítulo.	31
CAPITULO 2	
LA EDUCACION Y LAS INTERACCIONES FAMILIA-ESCUELA	34
Ruptura del equilibrio desde la familia.	40
Ruptura del equilibrio por cambios en la escuela.	44

Las identificaciones en el aprendizaje.	p. 49
Relación de los roles en la familia y en la escuela.	52
Ejemplos de perturbaciones en la conducta de roles.	57
Conclusiones.	63
CAPITULO 3	
COMUNICACION FORMAL EN LA ESCUELA	65
La burocracia y sus efectos.	65
Ejemplo de manifestación del disenso.	80
Conclusiones.	83
CAPITULO 4	
EL CONFLICTO: SU ABORDAJE INSTITUCIONAL	92
Introducción.	92
La función en el análisis institucional.	95
Abordaje institucional: objetivos-tareas-dificultades.	99/101
CAPITULO 5	
TECNICAS DE ABORDAJE DE CONFLICTOS; DE PREVENCION; DE INDAGACION DE LA CONSTELACION FAMILIAR.	108
Desarrollos de algunas técnicas:	111
Los grupos amplios; los grupos pequeños; los grupos combinados.	111/113/ /114
El grupo psicopedagógico institucional.	115

Entrevistas individuales de padres en el Gabinete Psicopedagógico.	p.119
La pareja de padres viene a una entrevista con la psicopedagoga.	125
Test proyectivo gráfico "Mi familia haciendo cosas".	135
La dramatización de una familia.	141
El conflicto del rol económico de los padres de familia de clase media. Su influencia en la identificación del hijo y sus procesos de aprendizaje.	144
•	
APENDICE A	
DIBUJOS DEL TEST "MI FAMILIA HACIENDO COSAS"	153
Características y variables investigadas.	154
Los tests.	155
APENDICE B	
ANALISIS INSTITUCIONAL DE SITUACIONES CONFLICTIVAS	178
Crónicas analizadas.	179
CONCLUSIONES	222
LEXICO	226
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	229

INTRODUCCION

En la presente introducción se informa sobre: el acercamiento experiencial, el problema, las hipótesis, el objetivo, la ubicación teórica, la metodología, el plan de la obra y el resumen.

Acercamiento Experiencial

He ejercido en el campo de la educación desde 1946, siendo maestra, año de mi ingreso a la carrera de Pedagogía en la Universidad de Buenos Aires.

Mis estudios y experiencias extrauniversitarios permitieron ocuparme con el correr del tiempo, de los aspectos psicológicos de la educación y del aprendizaje. Intenté indagar qué sucedía en las escuelas, cuáles eran las relaciones entre los distintos grupos de tarea. Percibía que tales relaciones eran indicadores de un acontecer que iba más allá de cada niño; pero aun no sabía de qué.

Entre los años 1946 y 1949 trabajé en el Instituto Argentino de Reeducción con niños débiles mentales, epilépticos de grandes ataques y los otros, que a veces se deslizaban blandos junto a la mesa del taller, hasta tumbarse como muñecos

de trapo en medio de una clase heterogénea en edades, perturbaciones y niveles intelectuales, mientras realizábamos actividades en cuero, mimbre, plastilina, pintura, etc.

A medida que avanzaba en mi carrera de Pedagogía seguí cursos privados sobre técnicas proyectivas, las cuales aplicaba en sujetos de distintas edades, en institutos psiquiátricos, hospitales y escuelas.

Mis actividades como graduada, dentro de la Psicología de la educación, las llevé a cabo contemporáneamente en dos campos. En uno, como docente en los niveles medio, universitario y de posgrado. En otro campo, y es el que más interesa como base para este trabajo, he realizado tareas en jardines de infantes y escuelas primarias privados, a cargo de Gabinetes Psicopedagógicos. En algunos casos como profesional independiente y en otros en relación de dependencia. También he trabajado en supervisiones y asesoramientos a instituciones educacionales privadas, y a profesionales que realizaban este trabajo, tareas que continúo en la actualidad.

El problema

Mi acercamiento y observación de los procesos de interacción y comunicación en las escuelas y jardines de infantes, como también el análisis de las entrevistas con padres me llevó a prestar atención a ciertas específicas perturbaciones del proceso educacional. Tales observaciones me permitieron inferir

que había cierto tipo de interacción durante su permanencia en la escuela, que podría producir dificultades en su integración social y/o en su aprendizaje y que, además, estas dificultades no dependerían sólo del niño.

Formulé entonces el problema, según dos enfoques; un enfoque amplio: según el cual pareciera que la emergencia de conflictos en una institución concreta, escuela, se manifiesta como la perturbación de la comunicación en algún sector de la misma, y en la distorsión del vínculo en el desempeño de los roles funcionales; un enfoque restringido: donde el modo de interacción del niño en la escuela pareciera ser una síntesis conductal de las características de su constelación familiar y su ubicación en ella; y de las características de la específica constelación que se crea tanto en su grupo escolar como en la escuela total donde él también es una parte activa.

Hipótesis:

Si relacionamos ambos aspectos del problema podemos plantear la hipótesis siguiente: "Si un niño presenta dificultades en la comunicación, en el establecimiento de vínculos de tarea, en la integración social o en el aprendizaje es dable suponer que, en forma activa, se está 'presentando' como el emergente de un conflicto institucional cuyas raíces pueden estar en la familia; en la escuela; o en ambas instituciones".

Objetivo

- a) El objetivo de mi práctica profesional fue: realizar en mi trabajo de campo, relaciones coherentes entre las observaciones del proceso, las indagaciones y el análisis de los datos concretos aplicando técnicas adecuadas para este fin.
- b) El objetivo de mi tesis: es dar cuenta de las hipótesis que emergen como resultado de mi práctica.

Se trata de una investigación clínica de los conflictos institucionales en escuelas privadas, con inclusión de sus jardines de infantes.

En esta tesis intento por lo tanto informar, describir y explicar los procesos institucionales que se dan en la emergencia de conflictos; las estrategias y técnicas para abordar los mismos y aquellas que son útiles para prevenirlos.

Este objetivo, como veremos, supone un aspecto teórico y otro práctico, ambos interrelacionados coherentemente para responder a los problemas que he formulado.

El aspecto teórico lo presento a través del marco de referencia conceptual al que recorro de continuo.

El aspecto práctico surge de la presentación de abordajes de situaciones conflictivas, mediante estrategias y técnicas adecuadas, y asimismo de una descripción de las acciones de prevención y profilaxis.

Marco teórico

En realidad es mucho más complejo el proceso de integración de todas mis lecturas a través de los años de experiencia, que lo que pueda describir en estas páginas. La tarea misma me iba planteando interrogantes que yo trataba de responder con lecturas y nuevas experiencias.

En un comienzo de mi trabajo en gabinetes psicopedagógicos en escuelas, en 1956, me ocupé de niños que las maestras presentaban con dificultades de "aprendizaje" y de "conducta".

Para ello, con varios colaboradores, de la primera camada de estudiantes de Psicología de U.B.A.* me ocupé de aplicar tests de inteligencia entre los que contaba el de la figura humana de F. Goodenough, estudiando sus fundamentos y leyendo la bibliografía que me ampliaba su comprensión.(31)

(5)

Tomé el test visomotor de L. Bender/ y estudié los fundamentos de la teoría de la Forma: Wertheimer, Koffka, Guillaume(28), Katz, como así también algunos fundamentos de grafología que aplicaba tanto en su interpretación como en el de Goodenough.

Aplicué luego el Test de Apercepción Infantil de Bellak,
(4)
para niños pequeños, (C.A.T.), y el Test de Apercepción Temática de Henry A. Murray, para los niños desde 10 años (T.A.T.)(49).

El objetivo en la administración de estas pruebas era diagnosticar niveles intelectuales y personalidad. Es decir, trabajaba sobre cada niño que las maestras presentaban; respondía pues al enfoque psicopatológico: el niño era un problema.

Estudié a S. Freud, en especial lo referente a la organi-

*Lic. Ruth Corfas de Rogovsky, Noemí Huler, Estrella Joselevich, Alba Kaplan, Silvia Balán, Aldo Schlemenson, Silvia Naisberg.

zación de la psique, los primeros vínculos libidinales.

A partir de ahí lo he tenido como punto de partida y base de todos mis estudios posteriores.(25)

Utilicé luego los aportes de Ana Freud sobre el Yo y los mecanismos de defensa.

Seguí con los aportes de Melanie Klein respecto a los primeros vínculos del niño con su madre.

Pero mis experiencias de trabajo me iban permitiendo reelaborar conceptos y hacer mis propias hipótesis, pequeñas metas de indagación que podía convalidar o no, durante la verificación en el trabajo de campo. Se trata de mis estudios y aplicación de la Teoría del Campo de Kurt Lewin, sus investigaciones sobre lo que él por primera vez denominó Dinámica de Grupo.

Estudié y trabajé mucho sobre esta línea teórica y este es el tiempo (1959) en que comienzo a ampliar mi observación. Desde el niño individual, aislado, me desplazo a la idea de grupo.

Me dedico a estudiar a George Mead, su teoría de los roles y trato de comprender la Dinámica de Grupo a la luz de los roles que las maestras desempeñan durante sus horas de clase, el tipo de liderazgo que desarrollan, durante mis observaciones y también durante las reuniones grupales que con ellas comienzo a realizar semanalmente.(46)

En realidad en esta época me dedico casi exclusivamente a estudiar, aplicar y elaborar las teorías de los grupos, de

los roles; la dinámica de la interacción grupal. Incluyo autores como Moreno con sus trabajos sobre Sociometría y realizo sociogramas para indagar las "elecciones" y "rechazos" de los niños entre sí. (48)

Luego entro a su teoría y práctica del psicodrama.

En este campo, descubro los estudios y experiencias de Didier Anzieu, en su libro El Psicodrama analítico en el niño. Más tarde habría de publicar la síntesis de mis experiencias psicodramáticas con niños en un apéndice de la versión castellana del mismo. (13)

Los aportes de E. Pichon Riviere, sobre lo que él llama Grupos operativos, me permite acercarme a una teoría y una técnica para la coordinación de grupos dentro de las escuelas.

Vuelvo a estudiar Melanie Klein, que constituye una de las fuentes teóricas de P. Riviere y relaciono sus aportes con los de la Dinámica de Grupo de Kurt Lewin.

Me introduzco a partir de ahí, en el aporte de W. Bion, sobre la influencia de emociones básicas en un grupo que se constituye para trabajar; las que incluye bajo la denominación de "supuestos básicos", y que se describen en su libro Experiencias en grupos, donde al final, hace una revisión bajo el título de Dinámica de Grupo. (6)

Las experiencias grupales con maestras y en algunos casos con la participación de la dirección, tanto en Jardín de infantes como en escuela primaria, me plantean interrogantes sobre los aspectos manifiestos de la comunicación y sobre los

significados subyacentes. Entonces me dedico a estudiar la Teoría de la comunicación. Cito, como en los temas anteriores, sólo las líneas que van perfilándose coherentes con mis lecturas previas y experiencias pero que me abren a nuevas perspectivas.

Ruesch, J.: Comunicación me permite entender los aspectos de la dimensión social, que aplico a la comprensión de los procesos grupales. (51)

Vuelvo a George Mead, a su libro Espíritu, Persona y Sociedad, donde la teoría del rol incluye una teoría de la comunicación a partir de gestos significantes (o símbolos); es decir que el individuo debe poder interpretar el significado de su propio gesto, como dice: "Los gestos se convierten en símbolos significantes cuando provocan implícitamente en el individuo que los hace, las mismas respuestas que provocan explícitamente -o se supone que deben provocar- en otros individuos".(46)

Hago otra vuelta a W. Bion, y esta vez a su teoría del pensamiento donde caracteriza los elementos alfa y beta, y los pensamientos K y menos ⁽⁷⁾ (-K). Este análisis del pensamiento se convierte en cierto modo en una verdadera teoría de la comunicación que aplicada a los grupos permite inferir el nivel de interacción comunicativa (otros autores han orientado mis estudios sobre comunicación que señalo en la bibliografía final).

Las reuniones de maestras como de los directivos y los grupos con niños, me permitieron tomar conciencia de la necesidad de relacionar lo que veía y entendía en estos grupos

y descubrí el nivel institucional.

De ese modo, me sumergí en una serie de lecturas que me darían algunos conceptos para entender mis experiencias grupales dentro de las escuelas. (Quiero aclarar que los estudios institucionales constituyen aun hoy una ciencia joven y más lo era alrededor de 1960.)

Fue en realidad un salto cualitativo en la comprensión de lo que debiera ser mi rol en una escuela, a cargo de gabinetes psicopedagógicos. Entendí que ya no podría dedicarme sólo a niños problema y mandarlos a tratar ya sea en psicoterapia o en psicopedagogía clínica. Es el comienzo de mi rol de analista institucional en educación.

Empiezo a leer entonces sobre instituciones, organizaciones, burocracia, poder y autoridad, control social (toma de decisiones), etc. Incursiono en la sociología de las instituciones, en la psicología y en el psicoanálisis de las instituciones.

Doy a continuación algunas fuentes que promovieron en mí, nuevas experiencias institucionales:

Weber y su teoría sobre la organización burocrática, sobre la idea de eficacia, de poder y autoridad.

Elliot Jaques, con sus estudios sobre los niveles jerárquicos, la acción de la organización burocrática, el análisis institucional a través de los grupos: el esclarecimiento de las ansiedades psicóticas que surgen en la interacción durante las tareas, tema este último que toma en "Los sistemas

sociales como defensa contra la ansiedad".(36)

Un discípulo suyo en nuestro país, Aldo Schlemenson, distinguido analista organizacional, tiene trabajos sobre "igualdad y jerarquía" en las instituciones y otros a los que haré referencia, que me fueron útiles para entender aspectos institucionales.

Erving Goffman, me permite comprender el significado de las instituciones cerradas (asilos de enfermos mentales), la relación entre familia (constelación) e institución, a través de sus libros Internados (29) /y La presentación de la persona en la vida cotidiana (30). En este, hace un perfil para analizar la interacción social sobre un esquema de representación de teatro, y ofrece un modelo teórico aplicable a situaciones múltiples.

Dedico bastante tiempo a estudiar el concepto de sistema, en libros como Cibernética y Sociedad, de Norbert Wiener(58); Walter Buckley, La sociología y la teoría moderna de los sistemas.(11)

La teoría psicoanalítica con los aportes fundamentales de Freud, el modelo psicoanalítico básico de los impulsos instintivos y sus derivados en la organización estructural de la personalidad.

El aporte de George C. Homans, considera un sistema en cuanto sus partes se interrelacionan en forma determinada y recíproca, dentro de cualquier estructura particular. Considera como partes: las normas, los sentimientos, las actividades y la interacción.(34)

La manera en que se interrelacionan dichas partes puede dar origen a estructuras diferentes entre ellas, por ejemplo la familia, la comunidad, el trabajo.

Homans se acerca bastante a la teoría moderna de los sistemas en el sentido que si bien se halla aun en una teoría del equilibrio, su modelo incluye la desviación de las normas, el conflicto de roles, características especiales de los modos de interacción, de los sentimientos, de las normas y de las actividades. De este modo, tanto el consenso como la desviación dependerán del modo como se lleve a cabo la interrelación de las distintas partes del sistema. Dice que el cambio en una de sus partes, determina en otras, algunos cambios que contrarrestan al primero y lo llevan nuevamente al estado original, de modo de llevar al sistema a un estado de equilibrio.

Una institución es pues un sistema constituido por fuerzas dinámicamente configuradas, una Gestalt activa que puede mantenerse en equilibrio o bien transformarse en el receptáculo y productor de cambios continuos.

La teoría moderna de los sistemas es una concepción científica del mundo (Buckley), que surge de la interacción dinámica de la Física y la Biología que nos ha permitido superar la preocupación por la sustancia inerte, las cualidades y las propiedades, para concentrar la atención en los principios de la organización en sí mismos, "al margen de la sustancia de lo que se organiza".

Utilizo los aportes de Didier Anzieu sobre sus investigaciones acerca del inconsciente en los grupos, que describe y analiza en su libro "El grupo y el inconsciente". En él hace especial referencia al espacio imaginario del grupo, y, en general lo que él llama la vida fantasmática en los grupos.

Metodología

A partir de los fundamentos teóricos busco organizar una forma coherente de relación de los datos del campo de investigación.

En esta investigación, de enfoque clínico, cada caso o situación es objeto de indagación y análisis.

Para ello es necesario tener en cuenta ciertos datos pertinentes que describo como asimismo las específicas técnicas de abordaje analítico.

• Mi modalidad de trabajo consiste en:

- 1) Partir del conocimiento de una situación por percepción directa o por información de la persona o grupo funcional (ocupacional) que vive una carencia (todos los niveles, incluidos los niños), que haya percibido la situación de conflicto.
- 2) Establecer los canales parciales de comunicación en entrevistas con los sectores carenciados, tratando de descubrir no sólo la demanda manifiesta sino también la demanda subyacente (necesidad).
- 3) Organizar una estrategia; es decir un manejo de la situación a través de modelos de acción, o de propuestas lógicas.
- 4) Trazar los caminos parciales en la acción del campo en forma de técnicas y describirlas.
- 5) Señalar y describir los procesos de cambio debidos a esta aplicación.
- 6) Resumir, en la evaluación de cada abordaje analítico, los conceptos válidos que se pueden integrar en nuevas indagaciones.

Tales técnicas están detalladas en capítulos finales de esta tesis.

Plan de la obra

A partir del concepto de institución

- 1) como sistema de normas generales
- 2) como sistema de normas específicas (Educación)
- 3) como sistema organizacional (del trabajo, del poder y de la comunicación), equivalente a Institución como nivel concreto, escuela,

intento incluir la Educación primaria privada en esta Dimensión triple.

Señalo la interdependencia de los tres niveles y me dedico a la acción en el tercer nivel; el lugar del proceso:

Las personas y los grupos adquieren relevancia en función de los fines.

La hipótesis central: "el niño "problema" es un emergente institucional", determina el énfasis en la indagación de la interacción, comunicación y roles funcionales, y la incidencia de la estructura de poder sobre los procesos intrainstitucionales, en lo que denomino constelación escolar; frente a la estructura de poder familiar con su particular sistema de vínculos que se manifiesta en la conducta de interacción del niño en la escuela; en los resultados de las indagaciones en los tests proyectivos gráficos "Mi familia", en las

dramatizaciones sobre situaciones familiares, en las entrevistas con los padres, en los informes de las maestras.

De ahí que la vigencia de una segunda hipótesis: "el niño sintetiza en su conducta de roles, la incidencia que sobre él ejerce la pertenencia a una constelación familiar y a otra escolar", constituye en realidad una conclusión respecto de la investigación y asume toda la importancia como indicador de la existencia de una dimensión interna, temporal, del niño donde toma sentido el sistema de normas y el sistema vincular.

Resumen

- Los capítulos de este trabajo se ocupan en especial de
- el concepto de institución en niveles de abstracción, de modo de sentar las bases para poder hablar luego de estructura y proceso de la educación enfocada como institución.
 - Más adelante se refiere, sobre estos mismos lineamientos, a la escuela y la familia y compara modos de desempeño de roles, sus aspectos formales e informales.
 - En un capítulo siguiente el trabajo considera, a partir de los roles formales e informales, las funciones (en el sentido de status) y la interacción de las personas que las ocupan, tanto en el encuadre funcional como en las situaciones en que el encuadre se avasalla. Considera en un breve examen, las características de la burocracia en escuelas privadas.
 - Finalmente, y luego de una presentación teórica de las

perturbaciones de la comunicación, aporta una serie de situaciones donde emergen conflictos y algunas estrategias y técnicas de abordaje de los mismos.

Por último, trata la idea de prevención y psicoprofilaxis en una institución, como también algunas técnicas apropiadas.

CAPITULO 1

LA DIMENSION INSTITUCIONAL EN EDUCACION

A partir de las observaciones que realizaba en las escuelas empecé a interrogarme sobre la forma de vinculación de los niños con sus maestras, con los demás niños, o con cualquier otra persona que realizaba tareas dentro de la institución. Distraje a menudo mi atención de estas relaciones para tratar de captar qué pasaba entre las maestras mismas, entre éstas y la dirección; qué decían algunas madres cuando venían citadas por la maestra al gabinete psicopedagógico porque su hijo "tenía problemas" de aprendizaje o de "adaptación".

Empecé a prestar atención en las circunstancias en que aparecían tales "problemas", qué maestras presentaban "más cantidad de casos", y cuál nunca, ninguno; y observaba sus características en cuanto al desempeño de sus roles en el grado, en el recreo, con las demás maestras, con la dirección durante las reuniones que se realizaban con esta última. Pude entonces plantearme algunos interrogantes concretos: Cómo es el vínculo que establecen las maestras entre sí; con la dirección; con los niños; con los padres de estos.

Guiada por estos interrogantes y a través de las observaciones, traté de evaluar la calidad de las variables en juego.

Parecía que algo debía quedar fijo para percibir el movimiento de lo demás, o al menos, debiera tener una movilidad más lenta y regulada: eran las variables independientes, aquellas que no dependen de inmediato del acontecer sino que lo condicionan. Presté atención a las características de los vínculos de tareas de la dirección con los demás niveles del sistema jerárquico. Pensé que un estilo determinado de dirección constituiría un tipo de variable independiente que estaría condicionando otras, dependientes, tales como relaciones de tarea específicas entre los grupos de pares maestros-maestros; entre niveles de jerarquía: maestros-dirección-niños.

El hecho de poner en relación todos estos niveles de la observación me permitió encarar el proceso de la educación del niño y su aprendizaje, como una variable dependiente condicionada por una situación más amplia, fijada por regulaciones y normas que podían variar en su grado de rigidez. Empecé a captar el sentido de Institución como un todo, como un sistema. (11)

Estaba ya interesada en esa nueva dimensión, que saliendo de lo exclusivamente individual, atravesaba el límite que ponía en relación un individuo con otros para hacer algo común. Pero, además, percibí que no había un grupo solo, equivalente a institución, sino varios, que si bien hacían tareas diferentes tendían a un mismo objetivo que no dependía exclusivamente de cada uno de ellos, sino de una forma de interacción y de una instancia superior, la dirección, que tenía el poder de decisión en cuanto a la aprobación de las acciones de los

distintos grupos de tarea. Y más allá, afuera, otra instancia más lejana (oficial) cuyo sistema de normas limitaba al sistema institucional privado.

Me encaminé hacia la búsqueda del significado de esa nueva dimensión.

La Institución:

El concepto de institución no es unívoco. Sus acepciones dependen de los contenidos que se le fueron agregando a través de usos diferentes en la sociedad. Depende, por otra parte, de las interpretaciones que distintas corrientes filosóficas, sociológicas, y psicológicas, le atribuyan desde sus propias perspectivas. Algunas orientaciones hacen equivalente este concepto al de estructura social; otras hablan de organizaciones.

Si consideramos la educación dentro del marco del concepto "institución", podemos decir que la educación es una institución porque consiste en un cuerpo de indicaciones, regulaciones y normas, surgidas a través de la historia de la sociedad a partir de la repetición de acciones que fueron percibidas en un momento como útiles para lograr el desarrollo y crecimiento de sus individuos y que se manifestaban en cambios favorables y duraderos de sus conductas.

Tal repetición de acciones e interacciones útiles que satisfacen las necesidades de crecimiento de las sociedades se llama "instituir", es decir prever una serie de acciones "para"; incluye desde el origen un contenido organizado, verificado

confirmado como válido, y convertido en leyes y normas generales. Es decir, toda sociedad instituye educación: repite acciones comprobadas en su validez para este fin; sin embargo muchas veces se instituyen normas para la acción educativa que no son necesariamente promotoras de desarrollo y crecimiento, sino por el contrario productoras de deterioro y estancamiento, como veremos más adelante.

El nivel amplio, general de las normas puede ser verdadero para todos; se apliquen o no en realidades culturales específicas.(45)

Este nivel normativo en el que la educación es una institución indispensable constituye una norma universal. Puede suceder sin embargo que haya gente que no se eduque ya sea por motivos físicos, psíquicos, etc. Lo importante a entender es que en el nivel de concepto, de abstracción, no se tiene en cuenta lo que las personas individualmente puedan o no hacer. No hay referencia alguna a esta idea de acción concreta. Lo que se considera es la existencia de un cuerpo conceptual, un sistema de normas que hablan acerca de una carencia, de una necesidad dentro de la sociedad. Tal sistema o cuerpo coherente de normas organizan en forma duradera las acciones que en cualquier sociedad permitirán de acuerdo con sus propias características producir los cambios necesarios y que se anticipan en hipótesis.

En toda institución (considerada en el nivel de sistema normativo), interviene pues la historia de los pueblos, sus ideas, costumbres, mitos y creencias.

Las instituciones como sistema normativo constituyen la zona intermedia entre el individuo y la sociedad en el sentido de que los hombres viven y trabajan en las instituciones y ellas constituyen el nexo y el límite de los grupos humanos dentro de la sociedad global. Es la zona (espacio simbólico) que corresponde a las leyes y normas que organizan las relaciones entre la gente para un determinado aspecto social. Por ejemplo una norma general: "los niños en edad escolar accederán a la educación primaria", forma parte del sistema o institución educacional; no se refiere a la sociedad total ni a individuos concretos. Es una indicación de que existe la norma de que aquellos niños que están en la edad indicada debieran ponerse bajo la vigencia de esas normas y regulaciones.

Hay otro nivel, aquel que se refiere a la creación de las instituciones educacionales correspondientes. Entonces la norma general de que el niño se educará, adquiere características específicas: la escuela puede ser oficial, privada, además religiosa o laica, diferencial, etc. y determinará modos de acción. Aquí nos encontramos en el nivel en que la norma general encuentra las primeras contradicciones porque es distinto instituir educación para una escuela religiosa que lo que lo es para una escuela laica por ejemplo; sus objetivos si bien tienen aspectos comunes difieren en otros.

Sin embargo, no se trata aún de los individuos; estamos todavía en el nivel de sistema de normas que organizan las conductas generales para educar en los distintos sectores de la

sociedad. Hay todavía un grado de abstracción parcial; el proceso aun no ha sido enfocado.

Un tercer nivel es el de la definición de institución educacional como lugar concreto. En éste se interpretan las normas para lograr los fines específicos que las escuelas se proponen. En este nivel los individuos como miembros intervienen con sus acciones para realizar el proceso educacional.

Ya no son los desconocidos, sujetos del nivel anterior en que el sistema de normas no se interroga quienes serán concretamente los participantes; cualquiera podría haber sido el maestro o alumno de cada escuela y hacia ellos no iban personalmente dirigidas las normas. Ahora, al pertenecer a una escuela determinada, dichos individuos producen como sujetos concretos y reales, relaciones interpersonales dentro de un preciso marco institucional y de una particular cultura. En este marco institucional, hemos visto, establece, desde antes aún de entrar en la escuela cada niño, las normas que regularán sus conductas para lograr el fin educacional. Pero dado que los individuos son diferentes en cada una de las instituciones concretas (escuelas), tanto los vínculos como las circunstancias que se dan, son también distintos, y por ello transforman durante el proceso, no sólo la verdad que el nivel abstracto ofrece del concepto Educación sino también su significado. Por ejemplo; consideremos la norma siguiente: "la escuela primaria enseñará a leer y escribir a todos los niños que en ella se inscriban". En la realidad concreta no todos los niños acceden

a ello. Esto crea contradicciones que durante la tarea educativa se busca resolver, ya sea con maestras particulares, con psicopedagogas, con la ayuda de psicoterapeutas, etc. Es decir, se intenta de distintas maneras rescatar al niño de la situación que contradice la norma. Esto implica que la Educación, como toda institución tiene la necesidad fundamental de salvar el marco de referencia normativo general, y conseguir la permanencia del sistema, es decir "que la escuela primaria enseñará a leer y escribir...". Pero las diferencias entre los procesos, o sea los modos de realizar la función, y de interactuar, que se dan en las múltiples instituciones escolares concretas son las que crean nuevos contenidos tales como puntos de vista metodológico, de interacción, etc., que se van agregando al concepto "educación primaria" enriqueciéndolo o llegando incluso a cambiar en ciertas circunstancias los contenidos mismos del concepto hasta ese momento vigentes. Entonces puede suceder que las normas de segundo nivel cambien. Un ejemplo: "No se enseñará a escribir al niño en el primer grado escolar". En este caso pueden dejar de utilizarse la Pedagogía y la Didáctica instituidas hasta el momento, y se podrán implementar otras que habrán de considerarse adecuadas a los nuevos objetivos.

El cambio de objetivos produce pues nuevas acciones organizadas en las escuelas que si se revelan útiles se repiten de año en año y así se instituyen. Estas promueven un cambio en los significados de la Educación como Institución. Se supone

que cada una de las escuelas constituye pues el lugar del proceso de la educación y del proceso de cambio (crisol de los nuevos contenidos conceptuales). Este proceso supone la existencia de un testimonio humano, su presencia "consciente", a través de la cual las acciones suceden y se suceden. Este proceso no es conocible totalmente hasta que se termina, porque nadie puede predecir con certeza total el desarrollo.

La conducta del hombre en interacción, no es totalmente previsible, porque involucra su espontaneidad y su libertad, y es en definitiva un transcurrir dialéctico, cuya dinámica es irregular e inconstante.

Tan sólo a los fines de un análisis intentamos cortes, "como si" detuviéramos la acción. En tales momentos sustantivamos transitoriamente el proceso para acceder a un conocimiento parcial.

La educación supone pues acciones organizadas, que realizan las personas en situación con otras y mediadas por contenidos previstos y otros espontáneos con el fin de producir cambios duraderos de conductas que debieran llevarlos al logro de realizaciones placenteras personales, sociales y culturales.

Si bien es deseable que toda educación conlleve logros de realizaciones placenteras no olvidemos que hay variables intervinientes que de algún modo condicionan las expectativas:

- Las realizaciones serán logros placenteros (buen aprendizaje, buen alumno, buen compañero, etc.) en la medida que exista una aprobación social; es decir, los cambios duraderos de

conducta coinciden no sólo con lo que la escuela espera, sino con lo que las normas de la educación oficial del momento consideran válido. Es sabido que un gobierno democrático pondrá en acción normas educacionales inconcebibles en gobiernos totalitarios.

- Las acciones durante el proceso de la enseñanza no siempre producen conductas de cambio: duraderas, útiles para resolver problemas vitales y además gratificantes: un sistema normativo de la educación en un gobierno no democrático, o en escuelas rígidamente burocráticas, coercitivas, no producirán por cierto el grado de libertad y espontaneidad necesarias para un aprendizaje gratificante. En estos casos, la gratificación surgiría de un cierto grado de conformismo y de una tendencia a cumplir ciegamente todo lo que la autoridad educacional espera, repitiendo de este modo conductas que luego se automatizan: son con frecuencia los alumnos "modelo" que necesitan por encima de todo la aprobación social. Son capaces de cualquier sometimiento a la norma para no perder esa aprobación, ya que ésta pareciera constituir el baluarte de la autoestima.(14)

La capacidad humana de abarcamiento temporal y productora interna de secuencia es lo que nos permite hablar de proceso educacional donde el ser humano es testigo y actor. Es justamente en el nivel del proceso (en cada escuela) donde puede residir el núcleo creador de nuevos contenidos del concepto, o la aniquilación de los más caros contenidos universales.

En las escuelas se procesan sus objetos (alumnos) hasta

lograr para ellos la condición de egresados, con todo lo que ello involucra de diferenciación individual, transición a la adolescencia, etc. Y justamente por estar en proceso, ninguna escuela puede en la realidad reproducir exactamente los contenidos universales del concepto Educación. Las circunstancias, dijimos, de cada una son siempre diferentes, propias, particulares, irrepetibles.

La educación tiende a institucionalizarse a partir de las escuelas que para tal fin destinan los países.

Ellas se fundan en los sistemas normativos, ideológicos, políticos, económicos, sociales, culturales, religiosos (o laicos) sancionados por el Estado. Son éstas las escuelas oficiales. Hay en ellas una tendencia a establecer objetivos coherentes con el desarrollo histórico, donde la tradición configura el proceso, lo sanciona y lo positiviza, pero también lo cuestiona en situaciones de cambio de ideología política de un país.

La educación, ya instituida, tiende a transmitir los valores, ideas y conocimientos que la constituyeron. Incluye por otra parte, contenidos que participan de los fundamentos comunes a otros países, y que originan un código de comunicación básico. Pero hay contenidos cuyos significados no siempre se pueden entender desde un país a otro sin explicaciones, traducciones, e interpretaciones del contexto. Estamos refiriéndonos a los contenidos afectivos, ideológicos, emocionales; tradiciones, mitos, héroes y símbolos nacionales. Todo ello

constituye un código específico para la sociedad de cada país.

Conocer tales códigos nos permitirá:

- 1) Interpretar los contenidos de la educación y los objetivos educacionales de los diferentes países.
- 2) Descubrir lo que hay de común (normas y contenidos universalmente sancionados).
- 3) Descubrir las aportaciones propias que hacen los países a tales sistemas normativos de la educación.

Las normas universalmente sancionadas, constituyen una medida de comparación, porque proveen de un cierto patrón, gracias al cual es posible considerar el nivel de las aportaciones.

Si nos ubicamos en el punto de mira de cada país, vemos que cada uno dispone para su desarrollo, de un modelo adquirido en el tiempo con el fin de organizar la acción educativa, que para nada parecería depender de sistemas externos. Pero si pensamos en la rapidez de los medios de comunicación actuales y en la vasta producción bibliográfica es dable suponer que cada país, al instituir nuevas normas y contenidos educacionales, tiene necesariamente en cuenta modelos externos. Y esto supone desde ya, una comparación.

Los países tratan de asimilar total o parcialmente a través de las comparaciones, otros sistemas educacionales. Esta continua comparación es la que va realimentando el código universal de la educación que a su vez facilita el acceso al intercambio, lo que se supone debiera llevar dinámicamente a un enriquecimiento de los contenidos del concepto Educación y del

sistema normativo de nivel general, que no necesariamente sucede.

Por otra parte, la educación oficial constituye a la vez que un sistema en sí mismo, un subsistema en el contexto de los demás países. Así, un cambio significativo en uno de ellos -ya sea a nivel político, cultural, científico, etc.- puede influir ya, o más tarde en algún otro, sea porque se lo acepte o porque se lo rechace activamente creando sistemas opuestos. El rechazo de un sistema también puede ser un enriquecimiento del concepto educación porque supone haber entendido acciones que se institucionalizan en otros países y que no convienen o desorganizan el propio sistema educacional. Por ejemplo, las normas y regulaciones de la educación en una rígida burocracia de Estado son inaceptables para el sistema democrático, liberal de otro país. Del mismo modo que el sistema normativo de la educación de un país puede ser vivido como opresor y coercitivo en un país oprimido por el primero.

La educación como institución ha ido surgiendo históricamente en los diferentes países como un hecho necesario frente a carencias que minorías diferentes podían discernir, pero también, como un hecho universal de organización y desarrollo.

Los sucesivos hallazgos de acciones útiles para este fin, constituyeron las pautas básicas que, al repetirse institucionalizaron la educación.

De este modo, cada país ha construido su propio modelo experiencial de institución de educación repetido en el tiempo, imbuido de ideologías, de tradiciones, de creencias, de

específicas connotaciones filosóficas y también políticas.

Por eso, si queremos hoy considerar la educación como institución en cada país, no podemos obviar su acontecer histórico y los cambios que en diferentes momentos de su historia se produjeran ya sea a partir de movimientos de mayoría o desde disposiciones y regulaciones formales surgidas de las decisiones de los hombres en el poder.

Incluyendo, pues, la institucionalización espontánea de acciones educativas y las previstas y planeadas por el Estado, podemos decir que la educación como institución constituye en cada país, un cuerpo estructurado de normas para lograr en forma previsible la realización de acciones en plazos definidos, tendientes a obtener resultados que en el momento se consideran necesarios y pertinentes. Para ello el Estado suele adelantarse en el tiempo, preparar un proyecto educacional, hacer hipótesis sobre su funcionamiento y a partir de ahí instituir la educación sistemática dentro de las escuelas. Pero; dada la rapidez actual de los cambios es imprevisible la incidencia de tal sistematización a largo plazo sobre la acción educativa. De ahí que si los planes educacionales son de muy largo alcance, corren el riesgo de no prever dichos cambios y por ello envejecer precozmente.

Por el contrario, el continuo cambio de planes ya sea por cambios de gobierno, de ideologías políticas, produce el riesgo de ignorar las necesidades, las profundas carencias del país y por ello convertir el sistema educacional en sólo un concepto

abstracto. Se pierde entonces el efecto de lo instituyente elaborado; no es posible comparar resultados; se ve el producto a medio terminar en ciclos alterados en su duración prevista y en el ritmo de su proceso; y ya no alcanza el tiempo para reparar errores.

Ahora bien, la educación oficial instituida como sistema, puede permitir a su vez la inclusión de subsistemas de educación privada. La medida de esta inclusión marca el grado de apertura que impera en los gobiernos de los distintos países. La educación privada puede ser:

- 1) religiosa; es decir, se imparte instrucción religiosa del credo apoyado por el Estado, y de otros credos si éste lo permite.
- 2) laica; o sea, que se prescinde de la instrucción religiosa.
- 3) puede destinarse a grupos de extracción socioeconómica, cultural y étnica variados, y ser o no, integrados.

Sabemos que todo sistema tiene la necesidad de permanencia, indispensable para lograr sus objetivos. Desde este punto de vista la institución educacional oficial, se realimenta y mantiene su apertura (cuando el gobierno lo permite), con instituciones cuyas orientaciones no lleguen a producir dilemas de carácter ideológico, político, cultural, etc., que pongan en peligro el sistema total.

Para que las instituciones privadas puedan integrarse en el sistema oficial, parece fundamental que se cumplan ciertas condiciones.

- 1) Debería existir cierta coincidencia con los contenidos y normas generales de la educación; de este modo el código universal funcionará.
- 2) Los objetivos del sistema oficial deberían estar incluidos en los objetivos de la institución privada. De este modo se conservará el sistema oficial.
- 3) Los objetivos educacionales de las instituciones privadas deberían, en sus diferencias con la oficial, mantener una coherencia sistémica interna, para que puedan, como subsistemas, integrarse en el sistema normativo oficial sin deteriorarse y sin perder sus especiales y particulares objetivos. De este modo se conservará el sistema educacional privado como aporte de minorías al sistema oficial y a la cultura del país.

Razón de las ideas presentadas en este capítulo - Relación de los hechos con el tema de la tesis (influencia de la dimensión institucional sobre el niño, aspectos psicológicos):

- He tratado de mostrar los distintos niveles en que se define la institución "educación" para señalar que hay un sistema conceptual de normas, general, abstracto, absolutamente teórico, pensable, reconocido como verdadero: "es verdad que todo niño debiera educarse".

- Que hay un segundo nivel de normas, algo más restringido que se refiere a la clasificación de los aspectos (o ramas) educativos y que establece sus estructuras.

- Que hay un tercer nivel donde la institución educacional se refiere concretamente a las escuelas donde se ponen en funcionamiento esas normas a través de personas concretas.

Al mostrar estos niveles, intento explicitar que todos ellos constituyen la dimensión institucional (el cuerpo de normas y el lugar concreto de interacción de personas en funciones y roles). Esta dimensión constituye por una parte el ámbito externo: lugar concreto; y por otra, el ámbito o espacio interno del niño: la necesidad de aceptar las normas que su escuela le impone para poder a su vez ser aceptado como alumno.

Como vemos entonces, el espacio interno de cada niño, su mundo psíquico, mental, es el lugar donde reside y toma sentido la organización de esta dimensión institucional. En realidad la dimensión institucional, como organización, no existe afuera; no está constituida por cosas, sino por conceptos pensables que llevan a conducirse de una determinada manera frente a los "otros", constituidos por los maestros, los niños, la dirección y también por un sistema organizado pensable, conocible, de contenidos para aprender, que a su vez tienen una existencia dinámica sólo si "entran" al mundo de la comprensión del niño a través de los sistemas simbólicos: el lenguaje hablado, escrito, los gestos, el dibujo, la dramatización, etc., convertidos en materias tales como lectura, idioma, aritmética, música, etc.

El acceso (aprendizaje) a tales sistemas simbólicos depende (es decir es una variable dependiente) del interjuego de las normas generales, de las normas específicas y de las interacciones de las personas concretas en las situaciones del enseñar, aprender: esto es lo que entiendo por dimensión institucional en educación. Es decir un niño no puede ser aislado de todo el contexto: su rol de aprendiz incluye su rol de enseñante también; enseña a sus pares, y enseña a sus maestros cómo es aquí, cómo busca, cómo da, cómo pide, cómo juega, cómo ama, cómo odia. A esta dimensión institucional concreta pertenece este niño; y por eso obliga a que todos los demás, tengan algo que ver con su propio modo de pertenencia. Y esto es lo que constituye uno de los aspectos sistémicos de la dimensión institucional: lo que un niño hace o deja de hacer modifica en cierta medida el todo de la dimensión institucional. Del mismo modo que lo que la dirección o los maestros hacen modifica también esta dimensión. Esta modificación produce un mayor o menor desequilibrio de las fuerzas cohesivas que mantienen el nivel dinámico de la institución educacional.

CAPITULO 2

LA EDUCACION Y LAS INTERACCIONES FAMILIA-ESCUELA

Dije en el capítulo anterior que... el marco institucional de la escuela establece desde antes aún de entrar el niño en ella, las normas que regularán su conducta para lograr el fin educacional; que... el niño debe aceptar tales normas para a su vez ser aceptado por la escuela; que... durante el proceso educativo se transforma de algún modo lo que es verdadero para el nivel abstracto del concepto Educación y también su significado, debido a los vínculos que se establecen en cada escuela entre directivos, maestros y niños diferentes que son creadores de situaciones particulares no repetibles.

Ahora bien, el marco grupal (e institucional) de la familia, también establece para el niño un cuerpo normativo, que a la vez de protegerlo le pone límites que pueden ser flexibles o rígidos dependiendo ello de las características de los padres, del lugar que ocupa el niño entre sus hermanos, o si es único. Se constituye pues, un tipo de interacción y comunicación en la familia que si se revelan útiles, se instituyen (se repiten) creando un sistema vincular definido que se denomina constelación familiar.(11)

En esta constelación (o sistema dinámico de modos conductuales precisos) el niño aprende a "vivir en familia": siempre será hijo de papá y mamá; hermano de su hermano; no podrá ser pareja de mamá o de su hermana o papá de su hermano.(21) Esto que aparece como obvio para la comprensión adulta, constituye el sistema universal de los tabúes sobre los que se asienta la institución de la familia y por los cuales ésta permanece en la historia del hombre.(27)

La no intercambiabilidad de los roles, la prohibición absoluta de tal intercambio, hace del grupo familiar una institución que no se permite a sí misma regresar a otros niveles donde pueda ser un grupo común. La rigidez de las normas de no intercambio de roles doblaga las más profundas fantasías inconscientes y es la que determina el estilo de interacción y de vínculos que denominamos constelación familiar.

Si bien se ha hablado mucho de la constelación del grupo familiar como la típica relación primaria, es importante señalar que la pertenencia no elegida por el niño, sino impuesta por su nacimiento o adopción, la paga con la más abrumadora de las exigencias sociales: no puede elegir su pertenencia, no puede intercambiar roles. Tal imposibilidad convierte a la familia en una institución coercitiva. En toda constelación familiar existe un fondo de relación que niega desde siempre la posibilidad de transgredir la segunda de las normas, ya que si ello sucediera desaparecería la familia como institución. Esta, como toda otra institución cifra su

permanencia en la defensa de su sistema normativo. Pero así como en cada institución educacional concreta (escuela) se lleva a cabo conductas que se diferencian de las otras escuelas porque las personas que a ellas pertenecen son distintas y el interjuego de sus roles influidos por las características personales, establece también constelaciones diferentes que pueden entrar en contradicción con las normas generales, así cada "familia-institución" configura una constelación diferente de las demás. También aquí aparece lo particular que niega en mayor o menor medida las normas universales que constituyen la familia. Esta negación, subyace en fantasías inconscientes (comprobadas en psicoanálisis, en psicodiagnósticos, etc.), en expresiones infantiles prontamente ahogadas y olvidadas como ser: "cuando sea grande me casaré con mamá", etc.

Se instituyen entonces en el grupo familiar una serie de pautas de interacción que consolidan las normas de mantenimiento y persistencia institucional (los tabúes).

Los tabúes o prohibiciones fundamentales para la persistencia de la familia son el precio que el niño paga por su pertenencia familiar y su especial identidad.

El grado de aceptación de estas normas (no explicitadas generalmente y además casi siempre inconscientes) se realiza a cambio del amor de sus padres.

Tal vez en este punto reside una de las contradicciones más importantes de la institución familia y su dialéctica fundamental.

Una vez que hemos accedido a la dimensión institucional, tanto de la escuela como de la familia, comprendemos que el aprendizaje del niño no puede permanecer como acción y efecto en sí mismo, individual y aislado. Se transforma de pronto en el emergente significativo de toda una red vincular escolar y familiar.(30)

Las preocupaciones por los problemas de aprendizaje de cada niño y sus relaciones con las maestras, como principal objetivo, demuestran que se está poniendo énfasis en el emergente final de una serie de datos. Resulta difícil sacar correlatos a otros niveles de elaboración, ya que se está percibiendo una sola variable; se condenan los resultados a no pasar por la comparación de las distintas posibilidades situacionales tales como hora de clase, contenido del aprendizaje, edad de los niños, de la maestra, modelo de liderazgo, interacción con los demás sectores de la escuela, características de la dirección, de las familias de los niños, y muchas otras.

Resulta incompleto el método de diagnosticar en los alumnos problemas individuales y aplicar un tratamiento psicopedagógico, como si 'problemas' fuera enfermedad. Es evidente que faltan datos. No siempre el niño es el problema y, en última instancia, señalarlo a priori como problema, es ya una toma de posición prejuiciosa.

La ampliación del campo perceptual permite descubrir no sólo al niño en relación con su maestra sino dentro de una red más vasta de vínculos que, saliendo de la escuela alcanza a

las familias de los individuos que participan del quehacer educacional, pero que a menudo son inaccesibles.

Esta ampliación del campo de observación permite por lo menos:

- 1) Transitar por los significados de las relaciones entre las personas pertenecientes a niveles jerárquicos iguales y diferentes.
- 2) Percibir las influencias mutuas de tales relaciones.

Las dificultades de un niño aparecen entonces entrelazadas con las de otros ámbitos. Esta ampliación supone una acción que es por sí misma analítica porque discrimina, dentro de un todo considerado orgánico o sistémico, partes, sectores o grupos que "funcionan en relación", con una finalidad común: atender alumnos que se eduquen, aprendan y cumplan ese plan preestablecido e instituido para las escuelas.

Si partimos del hecho que el niño generalmente no está solo en su casa; y que tampoco lo está en la escuela, significa que está en relación con otros.

Estas relaciones, que se dan a través de la palabra, del trabajo sistematizado, del juego, etc., constituyen vínculos específicos cargados de amores y de odios muchos de ellos no conscientes.

Esta red de vínculos que se establece en la escuela a partir de las experiencias de cada uno en su familia, tienen como punto de partida un campo de escenas imaginarias conscientes o inconscientes donde cada uno es personaje y espera lograr

del "otro" lo que tiene deseos de lograr. De este modo, cada uno intenta convertir a los demás en objetos de satisfacción de sus propios deseos y espera que cumplan sus expectativas, haciéndoles en lo posible, jugar los roles necesarios para ello.(1)

De ahí podemos enunciar la siguiente hipótesis: Si un niño está en interacción escolar debiera tener ahí datos conductuales de una constelación institucional "familiar y escolar".

La indagación me indicó que el niño sintetiza en su conducta los datos afectivo-intelectuales de su interacción y de su ubicación en la institución.

En general no explicita tales datos porque muchas son sus experiencias de las cuales no se percata totalmente; más bien "se manifiesta"⁽³⁰⁾/ con ellos en las distintas circunstancias con una coherencia interna que debemos descubrir si queremos comprender el significado de dichos datos. En su conducta de síntesis incluye sus fantasías inconscientes, sus amores y odios, sus predilecciones y rechazos.

Con la indagación analítica podemos introducir una percepción discriminada, racional que eleva a un nivel conceptual lo que está incluido en su acción espontánea. Con esto quiero decir que es posible captar el modelo social-familiar inconsciente que utiliza para insertarse en la institución.

Es posible a veces descubrir dicho modelo en la manera en que espera que la maestra se relacione con él; en la forma en que percibe a los otros chicos y se siente percibido y en el estilo que tiene de relacionarse con los otros. No olvidemos

que hay en la escuela tareas organizadas en las que están incluidas especiales expectativas que constituyen un modelo, tales como: que se adapte a las exigencias, que se integre a su grupo, que responda a las consignas de trabajo en el aula; toda una organización prevista, toda una serie de acciones desde antes instituidas que no estaban especialmente preparadas para éste o aquel niño y de quienes tampoco se requirió el consentimiento.

En esta red de vínculos múltiples cada niño sintetiza en su comportamiento el sistema de interacciones en que se encuentra, con su especial historia vincular. Cada niño aparece pues como un cruce de coordenadas. En la medida que los vínculos en su familia y la escuela resultan armónicos el niño puede mantener cierto equilibrio y adquiere un estilo propio de conducta que intenta mantener en su vida escolar. Sin embargo suelen producirse cambios que al irrumpir en su configuración conductal desbaratan su acción.

Ruptura del Equilibrio desde la Familia

Puede suceder que en su casa se de alguno de los siguientes cambios:

- Nace un hermano.
- La madre empieza a trabajar y llega tarde a casa.
- Un amigo se muda de la vecindad.
- Se ha peleado seriamente con un amigo.
- Los padres se van de viaje.

- Los padres comienzan a tener desavenencias.
- Los padres se separan.
- Uno de ellos muere, u otro familiar, etc.

Cada uno de estos acontecimientos moviliza fantasías inconscientes donde hay siempre el deseo de un objeto y una mayor o menor defensa contra su realización.

De este modo, si la madre está embarazada, es posible que se reaviven sentimientos de abandono, surgidos, no necesariamente de un abandono real sino como fantasías de reivindicación de derechos, convertidas a menudo en rebeldías, agresiones contra la maestra, en quien cree adivinar la inminencia de otro abandono. Los compañeros suelen convertirse en los temidos hermanos que le quitarán el amor de la "maestra-madre" y a ellos puede dirigir sus amenazas.

Las tareas escolares pueden volverse intolerables; el niño puede pensar: "¿cómo voy a hacer algo para quienes me van a quitar mi lugar?".

Puede coincidir el embarazo de la madre con el de la maestra, y el niño vive entonces un doble abandono cuando la maestra informa que tomará licencia y vendrá una reemplazante, "una sustituta".

Lo intolerable en estos casos es: "deseo a mi madre a mi lado, y mi madre me abandona dos veces". Esta fantasía puede irrumpir en un conflicto de aprendizaje que a veces llega a conmover las bases reales de su educación.

En esta línea está también la separación de un amigo por

mudanza cuando el niño es pequeño. La separación del amigo reflota fantasías conscientes e inconscientes en las que deseaba agredir o dañar al otro en situaciones de juego o de enojo. Entonces, es probable que se sienta culpable como si él hubiera producido el alejamiento e ignorando con todas sus fuerzas explicaciones que se refieren a hechos concretos de la vida familiar del otro niño, persiste en su tristeza y malestar.

Desde la culpa al odio por la separación, fluctúa poniendo a menudo en la escuela expresiones conductuales de mala relación social y dificultades de aprendizaje. En el niño pequeño, la separación y la muerte tienen un equivalente significativo. Las fantasías conscientes o inconscientes en las que el niño agrede o "hace desaparecer a sus padres" ya sea por celos o por otras causas parecen configurarse en una realidad mágica, como si él mismo la hubiera producido con su pensamiento cuando estos se van de viaje. En estas circunstancias es posible que el niño, cuando no tiene seguridad de amor se sienta desvalorizado: "Se han ido porque no merezco ser amado, porque soy malo", ésta podría ser su fantasía inconsciente. En la escuela la maestra y los niños se convierten en las personas que también lo pueden abandonar; la fantasía inconsciente sería: "ya no vale la pena luchar, estudiar, responder a consignas, estoy solo".

Podemos decir que la necesidad afectiva fundamental de un niño es la seguridad de amor y protección. Durante todo el período de la escuela primaria es dable observar la emergencia

de conductas irregulares en el aprendizaje y en el vínculo social, cuando se da la situación de viaje paterno y el niño no ha crecido en su familia con la suficiente seguridad en el vínculo afectivo. Tal vínculo puede darse con los abuelos y en estos casos la separación no produce cambios demasiado significativos en el niño.

La pérdida de la capacidad de relacionarse en la escuela, producida por el sentimiento de abandono o muerte se traduce como una verdadera destrucción de un cierto modelo de interacción escolar que puede ser transitorio durante el viaje paterno, o en algunos casos con historias de abandono real, o adopción no elaborada, puede convertirse en dificultades que llegan a requerir ayuda psicoterapéutica extraescolar, y donde el aprendizaje puede verse especialmente comprometido.

Las desavenencias paternas suelen ser expresadas por los niños mucho antes de que éstas se manifiesten abiertamente; es posible inferirlas por las dificultades que el niño empieza a tener en la escuela. Pueden manifestarse violencias contra personas y objetos, contra el contenido de aprendizaje, contra su propia capacidad de atender y de entender.

La separación de los padres suele hacer añicos sus expectativas respecto del mundo adulto y de lo que éste (incluida toda la escuela) puede ofrecerle.

La desaparición por muerte ya sea de alguno de los padres o de un hermano, cambia por supuesto la constelación de los vínculos.

Si en estos casos (como en otros) se produce en la escuela una conducta continente y de "acompañamiento", es probable que el niño no llegue a sufrir perturbaciones serias como por ejemplo rebeldías y violencias. Pueden aparecer sin embargo períodos en que pareciera estar ausente; no parece atender a las indicaciones de la maestra, sus cuadernos suelen quedar incompletos; pero lentamente, empieza a jugar con los otros niños en los recreos. Algunos necesitan a veces requerir ayuda psicoterapéutica.

Ruptura del Equilibrio por Cambios en la Escuela

Algunos acontecimientos que en la escuela pueden alterar los vínculos del niño:

- La maestra está embarazada, pide licencia, viene otra.
- Un compañero cambia de escuela, o se pelea con él.
- El niño vive una injusticia seria en la evaluación, etc.

Las perturbaciones en la comunicación en la escuela, la aparición de carencias (necesidades), miedos de abandono, u otros cambios vinculares pueden emerger en un síntoma familiar que esté indicando la dificultad del niño desplazada. En estos casos, es común que sea la madre la que de pronto pide una entrevista al gabinete psicopedagógico: Viene con una carga de ansiedad a veces difícil de disminuir y para la cual es necesario echar mano de una estrategia de acción que resulta en una técnica combinada de:

- 1) Entrevista no pautada en un comienzo.
- 2) Una puesta en situación concreta por preguntas directas sobre la relación familiar.
- 3) Una información clara de lo que pasa con el niño en la escuela.
- 4) Comparación de conductas en ambos lugares.
- 5) Orientación sobre el posible significado de la conducta del niño y un acuerdo transitorio para "contenerlo" afectivamente mientras la escuela indaga y busca una solución.
- 6) Acuerdo sobre una próxima entrevista de seguimiento con la madre.

Cuando se perturba la comunicación en la escuela, el niño parece perder un "tú", a un interlocutor importante y entonces puede entrar en confusión: esto es, se distorsiona en él su capacidad de incluirse sucesivamente en el ritmo de la constelación familiar y escolar; se resiente su capacidad de estar "ahora aquí" en la escuela y más tarde "ahora aquí" en casa. Suele ser el niño que de pronto se hace distraído, extraño.

Si suponemos que existe un equilibrio entre su modo de interactuar en casa y en la escuela, es evidente que no podemos ubicar "necesariamente" en el niño todo el origen de una dificultad en la escuela sino tan sólo su manifestación. Es necesario entonces buscar el origen y esto parece posible a través del abordaje analítico de lo institucional; es decir, en qué medida participan "los otros".

nominalmente lo esté, sino que goza de una especie de pasaporte interno con el que transita por todos los niveles sin asentarse en ninguno para conservar un grado de distancia necesaria, evitar la contaminación de su rol y conseguir una percepción objetiva indispensable.

La función del asesor (psicopedagogo) institucional consiste en indagar, percibir y analizar los puntos conflictuales y describirlos, explicarlos o interpretarlos en los mensajes que los distintos miembros implicados en la situación le comunican, con el fin de transformar dichos conflictos en problemas para resolver.

Debe percibir los hechos a la luz de los significados que subyacen a los vínculos que los miembros establecen durante el ejercicio de sus funciones; pero los mismos se analizan dentro de un marco conceptual que en mi caso incluye básicamente la teoría psicoanalítica, la teoría de la comunicación y la teoría de la burocracia aplicadas a los grupos e instituciones educacionales. (40, 44, 45, 54, 56, 58)

Quiero decir que puedo analizar una situación de crisis, de conflicto, o una secuencia de hechos que aún no son una crisis pero que, en función de ciertas hipótesis puedo establecer que la institución está al borde de ella.

Analizar una situación en proceso es descubrir los significados de la red de interacciones que las personas establecen con las instituciones. El vínculo social aparecerá en emergentes de conductas manifiestas y el análisis tratará de develar

los más profundos significantes (a nivel teórico por supuesto) y usando las técnicas pertinentes, abordar la situación.

El abordaje es en este último caso (aun no se "manifestó" la crisis) preventivo. La prevención institucional consiste en adelantarse al conflicto, e incluir sus primeros indicadores. Esta prevención es fundamental en educación. Significa mantener el estado de salud en las interacciones de los roles escolares. Algunos datos de la experiencia y la experimentación de la tarea psicopedagógica institucional desde "adentro" pueden permitir la percepción más de cerca de los procesos tal como se dan y no depender tanto de las informaciones de las partes comprometidas, sino más bien compararlas con las propias percepciones.

La elaboración sobre el campo mismo, de técnicas específicas, y su aplicación sistemática, me permite comparar resultados y evaluarlos en el tiempo para depurarlas y adaptarlas. Así es como hoy es posible asistir a la emergencia de un modo de trabajar propio de algunas instituciones educacionales privadas donde los directivos se percatan de la necesidad de trabajar en la prevención y mantenimiento de la salud mental y social indispensables. La estrategia de la prevención es en realidad la estrategia que establece un análisis permanente. El enfoque institucional del aprendizaje permite instrumentar técnicas para indagar y resolver problemas en el aula que van más allá del énfasis individual en el niño "problema" y su tratamiento; como "enfermo del aprendizaje". El desplazamiento

se produce hacia un trabajo cuyo objetivo es la prevención permanente que incluye a todos como responsables de una situación conflictiva "individual" ya sea aprendizaje o conducta social.

Esta es una tarea que requiere un constante abordaje institucional. Sin embargo a veces surgen conflictos cuyas raíces pueden estar adentro o afuera y ser de origen económico, gremial, administrativo, etc., y a los que hay que encarar en su propio nivel y evitar así los reduccionismos psicológicos, que al igual que cualquier reduccionismo está suponiendo "una actitud ideológica" y por ello parcial e interesada como testigo, que le quita objetividad.

Los conflictos, pues, son las formas manifiestas de acciones con modos irracionales de encarar una situación, cuyos significados no son comprendidos por igual por las distintas partes implicadas. La primera acción del abordaje del conflicto es lograr un significado común del mismo: Todos deben saber de qué se trata y para qué sucede.

Esto supone: a) no quedar inmerso en lo emocional y lograr una distancia conceptual.

b) Convertir el conflicto en problema, buscando el origen de estas perturbaciones de la comunicación.

c) Indagar "para qué" se gestaron esos conflictos, es decir, qué proyectos encubiertos, qué fantasías latentes pueden estar promoviendo el acontecer actual además de las causas manifiestas.

Ahora bien, todo intento de abordaje supone un cuerpo de

instrumentos que se apoyan en un marco teórico coherente. La coherencia interna no se refiere al hecho de que sólo una teoría sustente la acción analítica sino que las hipótesis de trabajo utilizadas, procedentes de distintas teorías produzcan una concatenación de los hechos observados con el fin de poder lograr los objetivos.

La inclusión del abordaje dentro de un plan de estrategias, tiene como parte del enfoque teórico la consideración de la institución como un sistema, de modo tal que los cambios que logremos en una parte repercuta en el resto y en el todo.

Este plan de estrategias, hace posible luego una evaluación de la acción.

El siguiente, es un plan de estrategias de abordaje, cuyos objetivos son:

- a) La dimensión institucional de la comunicación.
- b) La dimensión técnica de la tarea de enseñanza.

Abordaje Institucional:

Objetivos:

- Integrar los procesos informales dentro de los canales de comunicación formal.
- Indagar, y esclarecer los mensajes subyacentes.
- Convertir en unívocos los dobles mensajes.
- Restituir los factores de interlocución: emisor-receptor.
- Descubrir y señalar el grado de control social que ejerce la dirección en la escuela y la maestra en el grado.

- Indagar sobre la eficiencia del trabajo y el nivel de espontaneidad y libertad en la producción de tal eficiencia (no olvidemos que la exigencia burocrática en el sentido de un consenso permanente con las normas, regulaciones y consignas directivas, vacía a la eficiencia de su calor creativo y la automatiza).

- Indagar la emergencia de "desviantes" y su relación con el grado de burocratización.

- Comprobar el grado de inclusión del conflicto como fenómeno activo; es decir como creador de cambios.

- Averiguar el grado de inclusión del disenso como indicador de la magnitud de la apertura del sistema (es decir la capacidad de realimentarse con contradicciones generadoras de cambio).

Al indagar la inclusión del derecho a disentir, estamos diciendo que tal derecho supone de parte de la institución:

a) Una actitud flexible "continente", capaz de defender en lo posible, la permanencia del disidente en la institución.

(Recordemos que a menudo los aportes de un disenso suelen representar posiciones silenciadas de sectores más o menos amplios).

b) Un clima democrático, porque los puntos de vista diferentes permiten las rupturas de conductas estereotipadas, evita inculpar al que opone una opinión diferente, como si fuera una conducta desviada.

c) Produce menos conflictos que la imposición del consenso.

d) Permite medir el grado de aceptación de la autoridad que

existe en la institución, y calcular el peligro real de desintegración institucional.

El abordaje institucional en educación es un proceso compartido real. Es una acción inherente al funcionamiento de todo el sistema y a su permanencia. Supone una presentación total de cada integrante, tal como es realmente capaz de funcionar. No sólo el profesional indaga y analiza. No sólo él discrimina partes sino que hay continuo intercambio y aprendizaje de todos. Podemos decir que el profesional pone en relación objetiva esas partes y las integra en un todo mediante el análisis, donde los otros las ponen en relación subjetiva.

En la indagación institucional el psicopedagogo tiene la función, las técnicas y la finalidad de configurar conceptos unívocos, integradores del sistema. Sintetiza en forma de informaciones, interpretaciones y señalamientos las acciones y los vínculos en las interacciones grupales.

Tareas y Dificultades:

Ahora bien, como a veces se trata de indagar necesidades latentes que no han sido satisfechas y que a menudo contaminan la tarea, la constitución de los grupos permite a través de las aportaciones de sus miembros, captar el mensaje que nos informe sobre el significado de lo que está sucediendo.

Por otra parte es posible y generalmente indispensable, realizar entrevistas individuales con los directivos. En ellas se intenta el esclarecimiento de los conflictos, la toma de

conciencia de sus propias conductas y actitudes que están quizá produciendo en los maestros respuestas enojosas cuyos significados no son claros. Se hace indispensable descubrir los significados que parten de cada uno de los sectores y restablecer en lo posible la comunicación.

Uno de los obstáculos suele ser el temor a los enfrentamientos. "No se habla claro porque "los otros" se van a enojar." Si bien no es necesario provocar estos enfrentamientos intencionalmente es importante no esforzarse por evitarlos con mensajes encubiertos o con la negación del conflicto. Esto puede estar simplemente negando el tener que introducir un cambio que, a menudo, resulta necesario y que podría resolver la situación de crisis.

Hay escuelas donde los directores no aceptan aportes que llevarían a cambios sólo por "no dar el brazo a torcer", lo que equivale a demostrar que sólo la dirección toma decisiones y tiene el poder de hacerlo pero que en realidad es indicador de una resistencia al cambio.

A partir del grado de aceptación de tales aportes podemos inferir el tipo de comunicación que se establece dentro de la escuela. Por eso, cuando se perciben aspectos disociados o negados en los mensajes que circulan en una escuela, es posible descubrir que en ese espacio vacío del mensaje está en estado naciente la negación de lo irracional que se convertirá más tarde en conflicto con la consecuente emergencia de significados contradictorios donde "nadie se pone de acuerdo".

Este es uno de los momentos para el abordaje intensivo donde se aplicará las técnicas necesarias.

Lo que debe intentarse especialmente, es convertir en discurso todas las acciones aparentemente sin sentido, todos los enojos, los cuchicheos, la inoperancia repentina dentro de las funciones, la negatividad persistente.

Sólo cuando "se dice", cuando se enuncia el acontecer es posible buscar el significado, pensarlo, acceder al nivel simbólico.

A veces es necesario lograr estas percataciones a partir de distintos grupos; hacer comprender las acciones propias y las de los otros, por medio de la dramatización de roles; o lograr un acercamiento individual con el fin de favorecer la interacción de algún miembro demasiado inmerso emocionalmente que por ello está contaminando su capacidad de percibir con mediana lucidez.

Al incluir de continuo las propias respuestas es posible medir la distancia que conservo y evitar en lo posible la contaminación del rol.

Por otra parte, es fundamental estar siempre preparada a irme de la institución, como si realmente se terminara para mí el trabajo en un momento dado. Sólo así, sin atarme "de por vida" es posible ejercer esta tarea desde adentro, con la suficiente autonomía y con el grado de libertad indispensable. Es además, la única forma de trabajar en una institución en relación de dependencia. Creo que incluir la separación es

un buen comienzo para pertenecer a una institución, en libertad.

En cuanto al descubrimiento de las necesidades subyacentes en continuo surgimiento: uno de los mejores caminos para la indagación de los conflictos es transitar por la vía del rumor para desbaratarlo lo más pronto posible.

En cuanto alguien "sabe algo" y no puede decir de donde viene porque "lo supo al pasar" y ese algo tiene que ver con la tarea institucional lo mejor es el juego de las cartas abiertas: aun no hay conflicto, es verdad; pero ya hay una demanda (carencia perceptible). Para ello puede ser necesario una primera reunión de todos los grupos funcionales. En ella se ensaya un acercamiento al rumor:

- a) ¿qué quiere significar aquello que es dicho a través de la institución sin que aparezca un emisor que se haga cargo del mensaje?
- b) ¿a quién va dirigido lo dicho?
- c) ¿para qué puede realmente servir este rumor?

A partir de aquí es probable que se insinúe la necesidad subyacente. Puede suceder entonces que surja una avasallante queja de todo un sector de la escuela; pero lo importante es que aparece el emisor. Ahora es cuando se juega el otro factor; es decir quién es el destinatario manifiesto. Este puede ser parte del mismo sector como lucha interna, u otro sector de la escuela; o bien un factor externo: instituciones oficiales, padres.

Sólo cuando se empieza a "decir", es posible descubrir

los mensajes, sus significados encubiertos y entonces hacerlos manifiestos y comprensibles con el señalamiento de tales significados y de la dinámica de la interacción grupal. El sector funcional a quien puede ir dirigida la corriente de rumor, o los factores externos, empiezan a destacarse. Este es el momento de probables enfrentamientos; pero ya se hace posible encarar los "para qué" de esta acción conflictiva y descubrir quizá donde reside el verdadero problema.

Mientras tanto¿qué hace la dirección? En las escuelas privadas suele ser la que posee el poder de la toma de decisiones pedagógicas y económicas. La cautela es esencial. Si el rumor no va dirigido a este nivel, puede volverse a él si la dirección toma partido por uno de los sectores y se identifica con su posición. El sentimiento de injusticia que despierta esta preferencia hace a veces difícil la inclusión de los directores en los grupos de abordaje de conflictos.

Ahora bien, el grado de eficacia en la percepción de los problemas de una institución depende no sólo del conocimiento teórico sino también del entrenamiento en las técnicas específicas. En el marco de un sistema conceptual puede el psicopedagogo como analista institucional, ubicar en forma coherente los datos surgidos de la experiencia, como así también las pautas de evaluación de los problemas. Pero si además consideramos que la tarea primordial de la Psicopedagogía Institucional es la prevención, entonces la indagación y análisis permanentes permiten tales objetivos, al acceder a diario a las necesidades

nacientes, que los grupos de tarea explicitan como expresión consciente de aquellas experiencias que no coinciden con sus expectativas. El diario acontecer no siempre gratificante en la tarea favorece la aparición de esos espacios donde los integrantes de la institución depositan, a manera de huevos, las frustraciones surgidas por supuesto, de la interacción en el trabajo, como dijimos antes, pero recargadas de las ansiedades o conflictos surgidos tal vez de sus propias constelaciones familiares que "calientan" esas depositaciones. Este sentimiento de carencia e insatisfacción en la institución se sustituye, sabemos, con deseos e ilusiones de tener una institución más gratificante, lo cual si no se elabora de continuo, hace percibir a la propia como deteriorante, donde no se realizan los Objetivos y esos "huevos depositados dentro de la institución" y "calentados" con los sentimientos de frustración dan origen a pequeños o grandes monstruos que se adhieren a los nexos (o vínculos) que relacionan a las distintas personas que trabajan y aprenden, deteriorando esos vínculos y resquebrajando las comunicaciones básicas que permiten el proceso educativo.

Entonces como estrategia permanente nuestra pregunta es:

- 1) ¿Cuál es hoy la demanda que delata la carencia?
- 2) ¿Acaso se está instrumentando una carencia para una finalidad encubierta?

Estos interrogantes nos permiten:

Primero: un descubrimiento y elaboración institucional de aquellos datos que se ocultan.

Segundo: descubrir las distintas motivaciones grupales dentro de la institución y el grado de congruencia entre acción y objetivos de la tarea institucional.

La ubicación concreta de la demanda (o sea la necesidad manifiesta y la necesidad subyacente) dentro de una específica situación implica hacer tomar conciencia de esa determinada necesidad, y de su significado del momento. Es el primer paso de la acción en el abordaje de conflictos. Significa sacar al grupo del nivel imaginario y ubicar su necesidad en la situación concreta para hacer posible la elaboración.

De ahí que a nuestro interrogante sobre la posibilidad de conocer la raíz de los conflictos, de convertirlos en problemas para buscar su solución, podemos decir que la indagación y la percatación de lo encubierto permite generalmente descubrir el motivo real que produce esa red de vínculos no funcionales. De este modo se habilita a los miembros a que entiendan para qué hacen lo que están haciendo. Esto parece factible a través de la elaboración en los niveles de la institución, donde se originó el conflicto, y en lo posible con aportaciones de las opiniones de todos los sectores y la interpretación de los significados, cuando la situación se deteriora en crisis.

CAPITULO 5

TECNICAS DE ABORDAJE DE CONFLICTOS; DE PREVENCION; DE INDAGACION DE LA CONSTELACION FAMILIAR.

En el abordaje institucional se intenta descubrir el nivel más profundo donde se da el proceso. Para ello hay técnicas especiales en las que se utilizan distintos instrumentos, como asimismo para la prevención.

Citaré las que utilizo en distintas circunstancias.

Entrevistas individuales con: madre, padre, maestra, niño, director, u otro integrante de la institución.

Entrevistas con parejas de padres.

Reuniones de grupos amplios:

- de niños, por grado
- de padres, por grado de sus hijos
- reunión plenaria de maestros
- el grupo psicopedagógico institucional

Reuniones de grupo pequeño:

el grupo psicopedagógico institucional:

- discusión - dramatización de roles y otros.

Reuniones combinadas de

información oral
 grupo amplio audiovisual
 sociodrama

y

grupos pequeños: Philips 66 (sin coordinadores)

Discusión y elaboración (con coordinadores)

Técnicas de la indagación diagnóstica en niños: del aprendizaje, de las relaciones interpersonales en la familia, en la escuela, la capacidad intelectual, el nivel de madurez psicosocial, cocientes de inteligencia.

- Test proyectivo gráfico
 "Mi familia haciendo cosas"
- Test proyectivo de historias sobre láminas que representan animales en situaciones algunas de ellas humanas: C.A.T.
- Test proyectivo de historias: T.A.T.: sobre láminas con situaciones humanas significativas.
- Test proyectivo psicodramático
- Test de capacidad intelectual: Raven: forma especial para niños hasta nueve años; forma general para niños desde diez años.

- Test de inteligencia: de Wechsler en sus dos formas:
para pequeños (WISC) y mayores.
- Test de madurez para la lectura y escritura, administrado
a niños de los grupos de preescolares.
- Historia sobre el dibujo "Mi familia" en niños de cuarto
a séptimo grado.

DESARROLLOS DE ALGUNAS TÉCNICAS

Los grupos amplios y pequeños

Considero a la psicopedagogía institucional como el enfoque global, discriminado y sistémico de los procesos educacionales enmarcados en los específicos organigramas de cada institución.

Acercarse a observar tales procesos, como vimos, requiere la implementación de técnicas.

En el desarrollo de las mismas es necesario señalar que los grupos son instrumentos útiles para este fin.

Los grupos amplios (18) generalmente se constituyen en las reuniones del cuerpo total de los maestros de la escuela; en las reuniones de los padres de niños de cada grado o grupo de jardín.

Tales grupos tienen ventajas y desventajas. Las ventajas consisten en la posibilidad de dar una sola vez información, consignas, o pautas y recibir en esa situación, si fuera necesario, respuestas de consenso o disenso.

Permiten analizar aspectos que atañen a la mayoría o al total de los participantes y utilizar los aportes como material de respuestas, aplicables a las necesidades que pueden presentarse.

Las desventajas: Los grupos amplios o numerosos, crean con frecuencia un sentimiento de que "mejor es no hablar",

"vaya a saber lo que piensa mi vecino" (por ejemplo en una reunión de padres).

Pero puede, por otra parte, haber alguno o varios que vengán a la reunión con una necesidad de planteos de disensos que, cargados de agresividad, inculpaciones a la escuela, a la dirección, acusaciones a las maestras, pueden expresar por ejemplo diciendo que son rígidas, o muy blandas, o que no saben hacer su tarea, etc.

En estos casos pueden llegar a contaminar y deteriorar toda la reunión, ya que así como al comienzo estaban silenciosos, la salida de un aporte agresivo puede ser el comienzo de un desborde general. Esto se da en razón de que a mayor número, los individuos pierden algo de su identidad de adultos y se envalentonan.

Me ha tocado alguna vez tener que parar en seco una reunión de más de sesenta padres que en una especie de estampida habían caído sobre una maestra que lloraba amargamente ante tanta agresión desenfrenada. Entonces, en voz baja, y en medio de un silencio abrumador, puedo decirles por ejemplo: "pero muy bien, esta valentía de todos juntos es digna de un ejército en guerra contra un enemigo! Veamos quién es aquí el enemigo." Y entonces, haciendo un abordaje de lo que está sucediendo lo relaciono con sus propios hijos en clase, hago una hipótesis de lo que ellos mismos como padres asumen como niños en vez de hacerlo desde su adultez. Luego les suelo hacer la siguiente invitación: "Me gustaría que ahora pasen al nivel

adulto de padres, que incluye una valentía diferente: el respeto a la persona maestra que dedica horas de trabajo, a sus hijos, el respeto a la escuela que como institución contiene y encamina a sus hijos. Veamos si ahora, no escondiéndose cada uno en la agresión del otro, podemos hablar como personas grandes". Coordinar grupos grandes es muy arduo a veces, especialmente cuando se trata de debates sobre temas que tocan de cerca las relaciones de los niños en el grado. Esto sucede en razón de que a los padres les es difícil incluirse a sí mismos como responsables en cierta medida de la situación. Vienen con una necesidad de negarlo muy intensa: ellos pagan y parecen tener el derecho (ya sea esto consciente o inconsciente) de imponer pedagogías y pautas de interacción.

Nada peor puede hacer el coordinador de ese grupo (analista, asesor, psicopedagogo institucional) que ceder a esta estampida. El manejo de grupo grande requiere una directividad que puede no ejercerse en un grupo pequeño, y señalamientos muy directos y llamadas de atención sobre el nivel de madurez social que están manifestando como una expresión de que están realmente actuando en el nivel de sus hijos.

El grupo pequeño (14); de 8 a 14 personas, tiene una modalidad diferente porque todos, maestros o padres, se miran la cara, les es más difícil callarse o agredir impunemente. Cada uno tiene el tiempo suficiente para hablar y expresar sus necesidades, sus consensos y disensos; y es posible llegar más fácilmente a soluciones de problemas.

Es por esa razón que en la medida de lo posible, cuando tengo que hacer reuniones numerosas (especialmente de padres) aplico la técnica de los grupos combinados.

Planteo la situación, informo lo necesario, o paso una película cuando el objetivo lo requiere. De inmediato pido a los presentes que se dividan a elección, en grupos de seis personas (Philips 66) que tratarán de elaborar la situación propuesta; y si la situación lo requiere, buscar soluciones pertinentes.

Esta técnica de grupos combinados facilita la acción del coordinador porque todos tienen la posibilidad de hacer sus aportes en los grupos pequeños.

Una vez terminado el tiempo de funcionamiento de los pequeños grupos, el coordinador retoma el tema con todos los participantes y puede manejarse con dos modalidades diferentes:

- a) trabaja con un pequeño grupo constituido por un representante delegado de cada grupo que plantea necesidades y soluciones; los demás escuchan;
- b) el coordinador elabora con el total de los integrantes a modo de debate.

Ahora bien, estas y otras técnicas fueron utilizadas en el análisis de las situaciones conflictivas, cuyas crónicas aparecen en las próximas páginas.

El grupo psicopedagógico institucional:

Considero que esta denominación puede dar cabida a nuevos contenidos del concepto Dinámica de Grupo ya que intenta incluir la idea de vínculo entre los integrantes de un grupo que se concentran con el fin de analizar situaciones específicas referentes al quehacer en una institución educacional.

Este grupo permite incluir aspectos diversos que confluyen en una escuela, tales como los metodológicos, económicos, gremiales, psicológicos, los procedentes de los padres, de los maestros, de la dirección, del tipo de autoridad general, todo ello en relación a la población de alumnos. Las necesidades que se insinúan sin llegar a ser necesariamente conflictuales, como lo es el enfoque de las relaciones paterno-filiales o de la familia y la escuela, las relaciones de los niños en ambas instituciones, etc., requieren un tipo de enfoque que incluye necesariamente contenidos psicológicos y técnicas que a veces parecen tomar más, y otras veces menos, de la teoría psicoanalítica, en un ajuste psicosocial con la teoría de los roles, la teoría de la comunicación y la institucional, que tiene cada vez más, características propias y definidas. Este grupo psicopedagógico se plantea como objetivos hallar soluciones viables para la acción inmediata. La búsqueda de soluciones de este tipo hacen a la posibilidad de permanencia de la institución, ya que la existencia de conflictos que duran demasiado tiempo deterioran a veces la tarea de todo un año lectivo. Las escuelas privadas menos aún que las oficiales pueden permitirse tal situación, porque su existencia depende

en mayor o menor grado de los aranceles que pagan los padres.

El grupo psicopedagógico opera sobre contenidos concretos y no evade la información que a veces sirve para la percatación de algunas actitudes que en un momento dado están dañando la realización de tareas y las interacciones de las personas en funciones diferentes.

No soslaya el señalamiento de contenidos latentes que perturban la percepción clara de una situación, o la acción reflexiva. Participa en un todo, de la base teórica del psicoanálisis aplicado a los grupos y a las instituciones pero evita especialmente la movilización profunda de aspectos inconscientes que no podrán ser elaborados, ya que estas reuniones están limitadas en número y sus objetivos están condicionados por las necesidades de los grupos "en una institución educativa". Esto hace a la necesidad de mantener un estado de prevención a través del rescate continuo de los niveles yoicos de las personas en interacción, y de sus aspectos más maduros.

No son grupos terapéuticos en el sentido de curar patologías, sino por el contrario, son grupos que intentan mantener a todas las personas comprometidas, en un nivel de interacción donde haya conciencia de lo que está pasando y donde los aportes de todos los integrantes son necesariamente requeridos.

Aspectos pedagógicos

Se incluyen en la dimensión técnica del abordaje institucional en la escuela (con la colaboración de los expertos específicos).(24)

En este nivel, la acción del abordaje es permanente; por lo tanto de prevención.

Las estrategias se apoyan en:

- 1) los objetivos educacionales de la escuela oficial;
- 2) los objetivos educacionales propios de la escuela privada concreta;
- 3) las necesidades específicas de los niños en distintas edades, para aprender, relacionarse bien, gozar de la enseñanza.

Las tácticas

Elaboración grupal de las necesidades:

- a) perfeccionamiento docente interno y externo en cursos y seminarios de capacitación;
- b) propuesta de asesores pedagógicos permanentes o temporales en ramas específicas del aprendizaje (matemática, lengua, etc.);
- c) análisis y elaboración de la implementación de los recursos que se van adquiriendo (en a y b) para integrarlos en un manejo claro de vínculos sanos con los alumnos a través de roles discriminados y bien encuadrados;

- d) necesidades artísticas;
propuestas concretas respecto de técnicas y realizaciones
(la música, la expresión corporal, la danza, las artesanías);
elaboraciones grupales sobre la incidencia en el desarrollo
del niño y su facilitación social;
- e) reuniones de información desde distintos grupos funcionales,
y elaboración de temas referentes a:
- cómo se maneja el maestro con sus alumnos,
 - cómo enseña, cómo lidera su grupo,
 - qué evalúa, cómo evalúa, y cuándo evalúa el aprendizaje,
 - qué expectativas tiene un maestro respecto del grupo que maneja: realidad y fantasía,
 - gratificación y frustración del maestro: su trabajo como realización personal, su trabajo como subempleo,
 - análisis y elaboración de la idealización o desvalorización: de la institución, de sus alumnos, de su propio rol, de los padres de los alumnos; incidencia de las mismas en la enseñanza y el aprendizaje.

Entrevistas individuales en el Gabinete Psicopedagógico

Es común en las escuelas que, aun citada la pareja de padres, venga tan sólo la madre.

Creo que es importante señalar las causas que las madres invocan y que más se repiten en el tiempo:

- el padre trabaja en las horas que son citados
- el padre es viajante
- el padre dice que la madre debe ocuparse de "esas cosas"
- los padres están separados
- o, simplemente, la madre considera que ella viene porque se ocupa de la educación de su hijo y ni siquiera pensó que sería necesaria la presencia del padre.

De este modo, es imposible hacer una hipótesis general sobre el significado de la ausencia paterna; pero es indispensable poder hacerla al final de la entrevista.

El contenido básico de la misma depende de si ha sido pedida por la madre (en estos casos es justamente ésta la que la pide y no ambos) o si, en cambio, es la escuela la que los cita.

En el primer caso, pregunto la razón por la que pidió la entrevista y la dejo hablar. Le indico que tomaré nota de algunos datos que considere importantes. Nunca paro o demoro a la entrevistada para que espere mis anotaciones. Estas son brevísimas y dejo grandes espacios para completarlas después. Me convierto en una escucha y trato de comprender qué hay detrás de toda su información, qué carencia me está tratando de

transmitir, carencia que muy a menudo no es del todo consciente.

Cuando puedo descubrir algunas contradicciones y fisuras en su información, comienzo a inducirla a que hable sobre los aspectos que me parece pueden ser significativos. Esto es en razón de que voy haciendo para mí, hipótesis sobre las causas que están produciendo su carencia (es decir, creo tener la impresión que esta madre tiene una necesidad de conocer algo referente a su hijo que está constituyendo para ella un conflicto, una dificultad, un malestar). Mis indagaciones no siempre son directas.

Cuando anoto el nombre del niño, la edad, el grupo pre-escolar, o el grado, pregunto con quién convive el niño en la casa. A través de las respuestas indago si los padres viven juntos, si tiene hermanos, si vive con abuelos o tíos, en qué trabajan padre y madre, la hora en que vuelven de sus trabajos. Si la madre no trabaja afuera, indago el grado de aceptación de esta situación. Si antes de casarse o antes de nacer el niño trabajaba y se sentía bien y si tendría ganas de trabajar "y salir de casa" nuevamente.

Si no trabajó nunca afuera, infiero por lo que dijo hasta el momento, alguna hipótesis sobre sus vínculos con el marido y con el hijo.

De ahí es que hago nuevas preguntas indirectas: ¿A qué hora llega su marido a casa? ¿Cómo podría describir la relación de su marido con su hijo?

Estas preguntas me dan, generalmente, las respuestas que

tienen que ver;

con sus propias necesidades respecto del marido, con sus frustraciones, con sus sentimientos de soledad, de abandono: "mi marido llega tarde, muchas veces el niño ya está durmiendo". "Si llega antes está igualmente cansado y no tiene paciencia con él; claro, tiene tantas preocupaciones en el trabajo". "El niño a veces no quiere dormirse esperándolo y al final lo mando a la cama porque es un desastre, todos terminamos mal; no podemos cenar tranquilos, el niño se pone nervioso".

Otras respuestas que se repiten y son significativas para ver la actitud de usar al niño como depositario de la violencia y la agresión entre los padres es acusar al niño por la noche frente al padre. Estos son los casos que el padre engrana y castiga al niño, con lo cual la madre puede hablar con libertad de la difícil relación entre padre-niño, de la violencia del padre, de lo mal que está el niño y ella "pobre" que todo el día tiene que estar en casa trabajando.

Otra forma de respuesta paterna: el padre llega en hora, juega un rato con el niño, no da cabida a las quejas de la madre; minimiza las dificultades. Entonces es común que la madre emita una larga queja en la entrevista: "Claro, mi marido está afuera, trabajando y yo teniendo que hacerme cargo de todo. El puede estar muy tranquilo pero no me comprende. Ni siquiera se preocupa de las dificultades que yo pueda tener y no da importancia a lo que yo le cuento y me dice que salga a entretenerme un poco con mis amigas, ¿con quién voy a salir yo?".

A esta altura, con cualquiera de las respuestas anteriores a mi pregunta indirecta: ¿cómo son las relaciones del padre con el niño?, puedo empezar a descubrir qué es lo que realmente la trae a la entrevista.

Hay casos en que la madre trae concretamente una preocupación: el niño, por ejemplo, tiene un problema de enuresis, terror nocturno, el niño quiere dormir con sus padres, teme la oscuridad, agrede a sus amigos, no quiere jugar, es solitario, se masturba de continuo en su habitación o en cualquier parte. Generalmente ya tengo los datos de su conducta e interacción en la escuela, su rendimiento en el aprendizaje y puedo fácilmente darme cuenta del grado de incidencia del padre o de la madre en esta situación familiar y el tipo de relación entre los padres.

Al promediar la media hora suelo tener estos datos. Trato de bajar la ansiedad de la madre si persiste a pesar de la explicitación. Le trasmito un sentimiento de continencia. Le digo cómo son las cosas en la escuela. Si hay dificultades, le aseguro que nos ocuparemos y que ella trate en su casa de ayudar también, señalando algunas conductas de cambio de ella y su marido.

Sugiero una nueva entrevista de ambos padres. En algunos casos lo logro, otras veces no y tengo que ayudar a mejorar las cosas desde la escuela y a la madre en repetidas entrevistas individuales.

A veces, si el niño no presenta dificultades en la escuela,

indico psicoterapia a la madre para que se sienta sistemáticamente contenida para que elabore sus propias dificultades no sólo como madre sino como mujer y esposa. Siempre intento una vez más, que venga el padre.

Si hay situaciones difíciles con el niño en la escuela, hago citar obligatoriamente a la pareja con la explicitación de que no atenderemos a la madre sola. Para ello solemos incluso ofrecer el horario que mejor convenga para ellos (por supuesto que dentro de mis horarios de trabajo).

Ahora bien, en el segundo caso citado al comienzo en que la escuela cita a los padres y viene la madre, hago igualmente la entrevista, teniendo el informe de las maestras. Hay aspectos más concretos perceptibles para mí y en la entrevista trato de indagar qué observan en la casa. Incluyo las mismas preguntas que en el caso de que los padres pidan la entrevista, pero desde la escuela hay cosas concretas para discutir y elaborar.

Entonces trato de percibir cuánta ansiedad paranoide crea en la madre mi información de la situación escolar:

- a) Se hace cargo y acepta la dificultad: también en casa es conflictiva su interacción.
- b) Niega que en la casa pase algo. "Todo parece reducirse a la escuela. Aquí no saben comprenderlo. La maestra no le presta atención. No le da afectos. Prefiere a otros niños. En esta escuela hay poca disciplina. Habría que exigirle, como ella en casa, etc."

De acuerdo, pues, con la tónica de las respuestas intento

esclarecerla sobre lo que podría estar pasando. Le aseguro un seguimiento más ajustado en la escuela, la oriento sobre lo que podría hacer ella y el padre del niño en casa para ayudar a revertir la situación y acordamos una nueva entrevista, en lo posible con ambos padres, en un tiempo que no supere las 3 semanas.

Siempre pregunto cómo se sintió en la entrevista.

A veces, hay madres que descargan su angustia llorando porque se sienten perdidas y confundidas y no saben qué hacer para ayudar a su hijo. Frente a tanta ansiedad la tarea principal es abordarla, bajar su nivel con un análisis claro de lo que puede estar pasando e indicar pasos precisos de conducta. Si veo que las dificultades son superiores a lo que yo puedo hacer desde mi rol, le indico una atención para el niño si fuera necesario, ya sea de psicopedagogía clínica, o de psicoterapia.

Si veo que lo más importante es una psicoterapia para la madre trato de mostrarle porqué; pero no sin haber antes hecho una entrevista con la pareja para ver lo que sucede. A veces es posible que ambos acepten un período de terapia de pareja o de orientación con algún profesional que pueda ayudarlos.

La pareja de padres viene a una entrevista con la psicopedagoga.

Casos:

Como dije antes en cuanto a las entrevistas con uno de los padres, en general cito a ambos e incluso indago sobre conveniencias de ciertos horarios y me adapto en lo posible.

Hay casos en que me resisto a atender a uno solo de ellos (en general la madre), cuando en la escuela el niño presenta dificultades serias y el grupo de aprendizaje al que pertenece, incluida la maestra, no puede contenerlo redistribuyendo los roles y estos se estereotipan. En estos casos, suele suceder que en la primera entrevista fijada por la escuela, pueda sí, atender en forma individual al padre que viene; pero al finalizar la misma señalo la necesidad de una cercana entrevista de la pareja y pongo los límites y alcances de esta urgencia, de modo que no tienen otra salida que la aceptación. De todos modos, incluyo como datos las razones reales de la ausencia del otro y las resistencias a incluirse, lo cual es sumamente útil en una entrevista escolar.

Los padres separados, que de alguna manera constituyen la desintegración formal y externa de una familia, instituyen de algún modo una nueva constelación familia en el mundo interno de sus antiguos miembros.

Suele suceder que la madre, en la primera entrevista a la que asiste sola, no hable de su separación hasta promediar

la misma y tampoco en esos casos lo sabe nadie en la escuela.

En realidad la primera información a la que accedo es la que ofrece el niño en el test "Mi familia haciendo cosas" ya que ahí "aparece" el ausente, el que no vive en la misma casa. Esta "aparición" puede expresarla sea poniendo (generalmente es el padre) al que no convive con él, separado del resto de su familia, ya sea arriba, abajo o lejos en otro lugar, o simplemente no dibujarlo o borrarlo (cuando usa la goma a pesar de que la consigna diga lo contrario), o tacharlo una o más veces; o, al dibujarlo en la segunda consigna al final cuando entrega la hoja, ubicarlo de modo que se destaque bien su alejamiento.

En estos casos de padres separados, pregunto a la madre cómo están las cosas, si cree que el padre del niño vendrá a la entrevista con ella. Puede suceder (como realmente sucede la mayor parte de las veces) que la madre manifieste la despreocupación del padre, la dificultad de conseguir que el mismo pase una cantidad de dinero por mes, que ella debe hacer frente a todos los gastos trabajando y que no está dispuesta a encontrarse con él, porque es inútil. Entonces, veo que una entrevista conjunta puede producir demasiado malestar.

Informo entonces a la madre que citaré al padre del niño separadamente porque considero que mi obligación es hacerlo. Es común que en estos casos reciba la siguiente respuesta: "Bueno, cítelo, ya va a ver que es como yo le digo; no va a conseguir nada".

Trato de realizar la entrevista con la madre de modo de contenerla lo mejor que pueda y de ayudarla en esta situación que con frecuencia sume a la mujer no acostumbrada a trabajar fuera de casa, en una perplejidad abrumadora.

Y por supuesto, arreglo con ella, al final, una nueva entrevista antes generalmente de los quince días. Si no está en terapia suelo aconsejarle que lo haga, incluso si no dispone de dinero, a través de alguna obra social, si es afiliada.

Cito al padre del niño y entonces (es tan frecuente que casi parece lo general) me encuentro con una persona tan interesada en el niño como la madre, o más, que cuenta la dificultad que tiene de verlo, que la madre no se lo permite o lo dificulta tanto que tuvo que hacerle un juicio para obtener verlo un día por semana o un fin de semana cada quince días. Cuenta que la mujer lo extorsiona pidiéndole más dinero de lo que puede darle y si le dice que no tiene lo amenaza con no dejarle ver al niño. Dice que cuando ve al niño, éste suele estar triste y cuando le pregunta, le contesta que "mamá dice que sos malo" y empieza una larga serie de quejas que incluyen muchas de las que pude oír de la madre.

Es frecuente que la influencia que tiene la separación de los padres en el niño, sea mayor cuando éste necesita aún al padre como modelo (la niña es común que viva con la madre). Pero, de todos modos, el efecto de la separación de los padres repercute en el niño y en la niña. Hago estas referencias, porque en el test "Mi familia..." suele proyectar el niño la

persistencia del "ausente presente" en una constelación nueva que parece constituirse en el mundo interno del niño como un juego de resonancias entre lo que ve y siente de la madre, del padre (si lo ve, o no lo ve), del hermano o hermanos.

Tal nueva constelación, a base de vínculos rotos, y otros fantaseados que afloran, crean una nueva modalidad en los roles del niño en la escuela. De algún modo irrumpe este cambio en su modalidad de desempeño de sus roles, en el grupo escolar (o de jardín) y el interjuego entre las relaciones con niños y maestras parece perder el ritmo anterior. La tarea, antes mediadora, pierde tal poder, y de pronto el niño está solo. Sus vínculos familiares, en peligro, lo agobian. Es el momento que la maestra pide ayuda y citamos a los padres.

Ahora bien, cuando se trata de niños cuyos padres viven juntos y la madre ha venido sola a la primera entrevista, le pregunto si ella tiene información de las maestras sobre la situación de su hijo en la escuela, le pido me cuente cómo es en la casa y la dejo hablar.

Finalmente la cito a la brevedad (dentro de la semana) con el marido. No suelo tener dificultades ya que queda muy claro en la entrevista que tengo que hablar con ambos.

Entonces, cuando viene la pareja de padres puedo observar su modalidad de interacción, los roles que asumen, qué piensa cada uno del otro, cuánto y qué parecen querer encubrir, qué significa el hijo para ellos.

Quisiera mostrar a continuación, algunos momentos de distintas entrevistas de parejas de padres cuyo hijo tiene en la escuela alguna dificultad de integrarse en el grupo ya sea con sus pares, con las maestras o con los contenidos del aprendizaje.

Hacer las entrevistas con la pareja de padres significa estar alerta para no dejarme enganchar por ninguno de los dos. En forma sutil, ya sea consciente o inconscientemente cada uno buscará una aliada en mí, para demostrar al otro que no tiene culpa alguna, o que tiene menos culpa.

Esto puede estar significando que, por ejemplo:

a) Ambos están tratando de evitar que yo los señale como culpables de lo que le puede estar pasando al hijo en la escuela y entonces la entrevista puede convertirse en una batalla verbal, con agresiones directas o encubiertas tratando de demostrarme cada uno su razón:

El padre: En verdad yo me voy a la mañana, trabajo todo el día y cuando llego a casa lo que quiero es estar tranquilo. Bastante tengo con las preocupaciones de mi trabajo. (Es el evasivo de los conflictos familiares, "él quiere estar tranquilo, para eso mantiene a todos".)

La madre: Yo estoy sola en casa, no tengo quien me ayude en los quehaceres. Cuando los niños llegan de la escuela tengo que estar en casa, atenderlos. Carlitos (el niño con dificultades) es el más pegote, si no estoy junto a él para que tome o coma algo se pone a tironearme y a llorar y no hay modo de hacerle entender.

El padre: Bueno, pero los chicos llegan por la tarde. Están todo el día en la escuela, no me digas que estás todo el tiempo trabajando, que no te sentás a ver televisión mientras yo estoy trabajando.

La madre: Pero vos estás con gente, yo estoy sola y cuando llegan los chicos ya tengo los nervios de punta. Y cuando vos llegás ni te interesa saber de mí; te ponés a leer el diario y la casa se puede dar vuelta (ella utiliza a los hijos y el trabajo que le dan, para que él se apiade de ella y le preste atención).

En realidad no siempre se hablan uno al otro. Cuando esto sucede pienso que hay más cosas rescatables. Es más frecuente que cada uno me mire a mí y hable a su pareja como si fuera una tercera persona, por más que ubique las sillas de modo que se miren. Ellos vuelven la mirada a mi y hablan "del otro". Esto me ha ido convenciendo a través de los años, de la necesidad de mostrarles lo que está sucediendo, porque no es suficiente que uno se queje y el otro se escabulla. Los roles están tan fijados que uno abre la boca y el otro ya prevé lo que le va a decir y por supuesto también lo que le toca contestar. Es una especie de monólogo de a dos, ritualizado, enajenante.

Comprendo lo que el niño de esta pareja puede estar sintetizando en la escuela, de su constelación familiar (en forma inconsciente). "Papá no oye a mamá, no quiere oírla; yo no oigo a la maestra, no quiero oírla; cuando dice lo que tenemos que hacer estoy pensando en otra cosa. Después la maestra

se queja de mí porque no hago la tarea y yo sigo mirando para otro lado. Pero cuando salga al recreo me pelearé con los chicos y la maestra tendrá que hablarme aunque me rete."

Claro que lo que yo acabo de escribir es una interpretación de lo que puede estar sucediendo en las profundidades de su mundo interno, allí donde ni él mismo puede entrar para ver claro; pero la repetición de esta conducta, los aspectos manifiestos de la misma que son los roles de alumno, están indicando un sufrimiento que va más allá de lo que hace.

Y esto es lo que intento mostrar a esta pareja de padres. Trato de develarles a ellos mismos qué quiere decir lo que han estado diciendo y haciendo en la entrevista. No hago privilegios para ninguno. Suelo pedirles que nos demos por ejemplo tres semanas durante las cuales ellos mismos comiencen a escucharse, que no repitan siempre lo mismo, que se aventuren a darse nuevas respuestas. Suelo preguntar a la madre si antes ella trabajaba afuera. Si me dice que sí, le pregunto si le gustaría y si podría volver a hacerlo; y a continuación le pregunto al marido si él se opone a eso. En este punto suelo terminar la entrevista mientras les pido que hablen durante estas tres semanas previas a la próxima entrevista, no sólo de esta última pregunta, sino también de cosas que no tengan que ver con los chicos.

En este tiempo, les digo, observaré a Carlitos en su grado, conversaré con las maestras para que puedan ayudarlo junto con todos los niños a una reintegración. Y esperemos a ver

qué pasa en estas tres semanas.

Finalizando les señalo la importancia que puede tener para el niño la percepción de un ablandamiento de las relaciones paternas, pero también y con más razón el hecho de que padre y madre "escucharan" a los dos hijos y les dedicaran aunque sea un pequeño tiempo de atención no invadida por enojos.

b) Puede suceder que la pareja venga unida, como cubierta por un escudo común de modo que se percibe a los cónyuges como si vinieran en son de guerra; casi no se podría decir que son personas separadas sino que uno apoya al otro en la misma línea. Puede incluso suceder que uno de ellos se quede callado (y es a menudo la mujer).

"¿Que nuestro hijo tiene problemas en la escuela?, y claro, si la maestra del turno de la mañana lo deja fuera cada vez que llega tarde y no lo deja entrar porque puede perturbar la clase; pero le voy a decir a usted que no llega quince minutos tarde como cuenta la maestra porque yo mismo lo traigo en el auto y a lo sumo pueden ser cinco minutos. Durante tres días no lo dejó entrar a la primera hora y luego para colmo le pedía al día siguiente que supiera lo que ella había enseñado en esa hora que permanecía afuera. Además me llamaron de dirección. Para colmo estos últimos días que ya lo traigo más temprano, dice mi hijo que porque llega dos minutos tarde, seguro que no pueden ser más, ella mira su reloj y luego a él como diciéndole: otra vez tarde. ¿No puede dejar de mirar su reloj? Eso lo hace sentir mal. No puede haber una exigencia así en una maestra."

En este tono transcurre un largo rato de la entrevista. El padre acude a la violencia verbal, ofensiva contra la maestra y en el fondo contra toda la escuela, esperando seguramente que yo le diga: sí, usted tiene razón, el niño puede entrar quince minutos tarde todos los días.

Claro que no lo piensa conscientemente pero busca encontrar en mí a alguien que lo apoye en lo que está diciendo, es decir que yo me crea lo que él dice, que él tiene razón en enojarse porque la maestra es una "mala" maestra ya que no permite esa "poquita" llegada tarde. Lo que él no tiene consciente es que está "depositando" en la maestra lo que él inconscientemente tiene en sí como "malo" al no darse el tiempo suficiente, unos minutos más, para dedicar a traer a su hijo a la escuela en hora. Al venir a acusar a la maestra de mala, de no flexible, de rígida, está manifestando (por supuesto que sin tenerlo consciente) que él mismo es el castigado y dejado afuera por llegar tarde. Él es el verdadero "malo" y se enoja profundamente de que el castigo al hijo revele su propia culpa, de la cual se defiende a muerte defendiendo al hijo minimizando la importancia del tiempo de llegada tarde. Es un modo de defenderse para no tener que reconocer que es él mismo que deja afuera a su hijo no dándole "esos pocos minutos".

En una entrevista como esta debo tratar de "operar" de modo de hacerle consciente a ambos de la necesidad que tiene el niño de que su padre lo respete y no lo ponga en la situación de ser excluido, ya que la exclusión empieza no en la

escuela, sino en el momento en que el padre y la madre, ambos, señalo, entran en un acuerdo tácito de que no importa salir tarde; que el chico se arregle.

No les gusta mucho, pero se los digo en un tono y modalidad accesible que suele romper las barreras en que se escudan. Les pido que ayuden desde su lugar respetando al niño trayéndolo en la hora de entrada. Incluso señalo la posibilidad de que la madre colabore con un desayuno más temprano.

Quedo en verlos al mes siguiente y les fijo ya la entrevista.

Test proyectivo gráfico "Mi familia haciendo cosas"

Los tests proyectivos gráficos han demostrado ser instrumentos de indagación sumamente útiles para detectar el tipo de inserción del niño en la escuela, específicamente en relación con su grupo de aprendizaje. Nos proporcionan información acerca de las fantasías conscientes e inconscientes del niño. Tienen además la ventaja de ser económicos porque se los puede administrar en forma colectiva y su evaluación permite ubicar a los niños dentro de una gama de características que ayudan a la maestra a percibirlos con un marco referencial más objetivo.(12)

Por otra parte los niños no se sienten en situación de prueba; por el contrario, se incluyen con placer de juego. Esto es justamente lo que toma desprevenidos a todos y de ese modo "destapan" aspectos vinculares y fantasías subyacentes.

El test "Mi familia haciendo cosas" es especialmente útil en la escuela porque se evita en lo posible la entrevista individual cuando no se trata de un niño con dificultades serias.

La razón que me ha llevado a tomarlo sistemáticamente en todos los grados y en los grupos de jardín desde los cuatro años, fue el deseo de verificar la hipótesis de que "el niño se presenta en la escuela con una conducta de síntesis entre su constelación familiar y su constelación escolar". Su modo de inserción en el grupo escolar es la expresión activa de esta síntesis. Yo quería ver qué características se daban como indicadores específicos.

La consigna del test "Mi familia haciendo cosas"

- a) El dibujo que van a hacer se llama "Mi familia".
- b) Cada uno hará el dibujo de su familia, donde todos están haciendo algo.
- c) Los que viven con ustedes.
- d) Si tienen un animalito también lo dibujan y algún juguete que más les guste.
- e) Usen el lápiz negro; no usarán goma.
- f) Se les señala la posición de la hoja: largo perpendicular al niño.
- g) No pueden hacer preguntas en voz alta para que los demás no descubran lo que hacen.
- h) No miren lo que están dibujando los otros (se ponen pantallas divisorias).

Objetivos de la consigna:

Específico: "la familia de cada uno de ustedes haciendo algo". Me interesa detectar los aspectos más manifiestos y conscientes de sus constelaciones familiares, como información; los subyacentes aparecerán en mayor o menor medida de todos modos.

Al decir: "los que viven con ustedes", indago directamente sobre la experiencia de vivir ya sea en una familia integrada, ya como hijos de padres separados, o si perdieron algún miembro de la familia por alejamiento o muerte.

"Si tienen algún animalito...": la ubicación, los rasgos,

los trazos, indican aspectos importantes para la evaluación de la proyección de emociones y de afectos.

"Usen lápiz negro...": es más fácil detectar por el repaso del negro en lugares específicos del dibujo, algunas características del vínculo. El negro es buena pantalla para asentar miedos, angustias, odios, y pareciera haber una mayor concentración en el dibujo, que cuando se usa el color. Por otra parte en una prueba colectiva conviene usar el menor número de materiales posible para evitar los pedidos en préstamo de los mismos, y la consecuente dispersión del grupo. Ya es suficiente tarea la ubicación y acomodación de los niños para que no estén cerca, no se copien, no hagan preguntas inductoras de ideas para el dibujo en los demás.

Generalmente lo hacemos como un juego y las cosas salen bien. Es raro el niño que no quiera dibujar en una prueba colectiva.

Algunos piden la goma, pero insisto en no dársela. Me interesan sobremanera los intentos sucesivos por no conformidad con el dibujo, y señalar en estos casos de qué miembro se trata en cada dibujo repetido, tachado, borroneado e incluso recortado con tijeras y a veces arrancado del contexto familiar dejando un agujero en la hoja, por lo cual en última instancia doy una nueva hoja de papel para repetir el dibujo.

Los niños anotan al lado de cada dibujo de quién se trata: el padre, la madre, un hermano mayor o menor, él mismo, un animalito doméstico. Algunos incluyen (los más pequeños)

a la persona de servicio, lo cual suele ser significativo por el vínculo a menudo sustituto del materno filial. Si se omite a sí mismo, se lo señalo después y le pido que se dibuje donde mejor le parezca, y cuando recojo los dibujos anoto la omisión y observo el lugar que eligió finalmente para incluirse.

Cuando se trata de niños de jardín de infantes, la maestra me ayuda a anotar los nombres y las fechas de nacimiento. Asimismo los ubicamos a buena distancia en las cabeceras de las mesitas largas y una pantalla divisoria entre ambos niños. La maestra y yo anotamos de qué miembro se trata en los dibujos de su familia, y si los hermanos son mayores o menores. Utilizo este test para determinar el cociente intelectual según F. Goodenough; pero en realidad estoy obteniendo un dato vincular que no puedo obtener en el dibujo de "un hombre" pedido en la consigna de ésta. Este dato aparece justamente como manifestación del tipo de relación que el niño establece en su familia, o sea que el niño "se presenta" "con conductas de síntesis", en su rendimiento, en su nivel intelectual, sólo en la medida como puede hacerlo realmente.

Así, hay niños que disminuyen notablemente el número de ítems en el dibujo de ciertos miembros de su familia; mientras otros aparecen muy completos y elaborados. Otros niños hacen el dibujo de un hombre para el test de Goodenough muy rico en ítems, lo que da como resultado un alto cociente intelectual; mientras que los dibujos del test "Mi familia haciendo cosas"

aparecen pobres en ítems, lo que significa una disminución cuantitativa del cociente intelectual. Este resultado sin embargo es el que más se acerca a las características reales de su conducta manifiesta, que, unido a los aspectos cualitativos que descubren aspectos subyacentes, nos ubica mucho más cerca de las causas que pueden estar incidiendo a niveles más profundos.

La interpretación de tales aspectos profundos del vínculo familiar requieren un enfoque psicoanalítico (1), como asimismo en gran medida la Grafología (2) y la teoría de la Forma (3).

El tipo de inserción que cada niño busca en la escuela puede a veces inferirse con suficientes probabilidades de que así sea, del dibujo que hace de su familia.

Es especialmente útil administrarlo a los niños de jardín de infantes que van a pasar a primer grado al año siguiente. En esos casos, junto con la administración de un test de madurez de la lectura y escritura, administro el test "Mi familia haciendo cosas" y aventuro un pronóstico. A través de muchos años observo que el porcentaje de coincidencia con la realidad ha sido bastante elevado.

Por otra parte también me ha sido posible comparar las características psicológicas y de interacción que aparecen en el dibujo, con los datos que traen los padres en las entrevistas y los que las maestras aportan sobre su interacción en el grado o jardín: Siempre después de que yo hago las

evaluaciones, con el fin de verificar la validez del test.

El entrenamiento y estudio continuado de los niños, a través de esta técnica permite al psicopedagogo contar con un instrumento de indagación más, que completa los datos procedentes de entrevistas de padres, de observaciones en tareas y en juegos, como también de otros tests.

La dramatización de una familia

Una vez terminado el dibujo del test "Mi familia", pido algunos voluntarios para representar una familia. Al principio suelen retraerse, pero luego se entusiasman y otros piden ser elegidos para nuevas dramatizaciones. Hay siempre alguno que hace de animal y que, es interesante destacar, suele ser el depositario de fuertes emociones grupales.

Una vez elegida "una familia", los hago salir un momento y les digo que en forma cuchicheada empiecen a decidir qué van a representar y que yo saldré con ellos enseguida. Entonces me quedo con el resto del grado y les digo que cuando estos niños representen "una familia", todos se van a fijar cómo es el papá, la mamá, los hermanos y que mientras transcurre la representación no digan nada. Después vamos a decir lo que nos pareció.

Salgo mientras la maestra atiende el grado. "La familia" me cuenta cómo van a representar y qué roles se repartieron.

Cuando los niños representan suele haber risas y diversión pero no hay comentarios. Cuando terminan la representación les indico que todos dirán en qué se parecen estos padres y hermanos a los reales de cada uno y en qué son diferentes.

Las aportaciones suelen ser muy ricas y significativas. Algunos se descargan contra este papá representado, hablan de sus propios papás, mamás y hermanos. Se dicen las cosas buenas y las necesidades satisfechas y las no satisfechas: "Ah no, mi papá viene tarde de noche, no lo veo nunca. Mi papá no juega

conmigo. Mi papá es mejor que ese papá, es más alto, más fuerte, más bueno. Yo no tengo papá, se murió. Mi papá no vive en casa, vive en otra casa. Mi mamá es buena, me compra juguetes. Mi mamá trabaja. Mi mamá está todo el día con mi hermanito que es un bebé. Mi hermano mayor me pega mucho, etc. A mi perro lo quiero mucho, a mi gato lo cuido." Los niños mayores suelen escribir una rápida historia sobre el dibujo de "mi familia".

La experiencia es esclarecedora y a veces es posible descubrir aspectos desconocidos hasta ahora del modo de relacionarse de los niños, sus temores, sus defensas. Una vez una maestra de tercer grado me pidió ayuda porque a un grupo de niños en el grado se le dio por burlarse de una niña que acababa de perder a su padre hacía una semana y de otra, que al saberlo se puso a llorar condolidada y contó que su padre había muerto hacía un año. La maestra no sabía cómo parar esas burlas. Hubiera podido encarar con los niños la idea de la muerte de varias maneras; opté por el test "Mi familia" y la dramatización posterior de una familia y enseguida una conversación con todo el grado.

Fue posible observar la transición desde la risa nerviosa frente a la idea de la muerte, hasta un silencio pesado al oír por primera vez contar a las niñas la muerte de sus padres, cómo lloraban ellas, sus madres, sus hermanos. Uno de los niños, que era el que más solía reírse, fue el que preguntó primero sobre la muerte del padre; y fue cuando una de las niñas

empezó a hablar que este mismo niño se tapó las orejas, empezó a mirar hacia otro lado murmurando cosas incomprensibles. No quería ver ni oír y se reía tan nerviosamente que creó en todo el grupo una sensación de perplejidad. Señalé entonces el miedo que tenían de saber lo que era eso de morirse el papá, de no verlo más, como si por sólo escucharlo ellos también podían quedar solitos sin papá.

De pronto todo el grado quedó en un profundo silencio, tanto más importante al tratarse de niños de ocho años. Entonces las huérfanas hablaron, contaron y lloraron. Después no supimos más de burlas y la maestra informó de un especial acercamiento entre los niños.

El conflicto del rol económico de los padres de familia de clase media. Su influencia en la identificación del hijo y sus procesos de aprendizaje.

Quiero relatar algunos aspectos de la tarea que, dentro de lo cotidiano en la psicología educacional, constituyen puntos de urgencia tanto para la institución escolar como para la institución familiar. Puntos de urgencia que, a pesar del esfuerzo de la tarea conjunta, siguen siendo difíciles de superar totalmente porque, como veremos, las raíces trascienden el ámbito escolar.

Este trabajo abarca en una apretada síntesis, muchos años de observaciones de escolares y preescolares, entrevistas de orientación individuales y grupales a maestras, a padres. Y fuera de las instituciones, en grupos de supervisión de psicólogos escolares, o en entrevistas privadas a padres que me consultan. Forma parte, además, de una más amplia investigación en progreso.

Metacomunicación: Usaré el término actuar con el significado de "acting-out", como opuesto a desempeño.

Describiré la situación en forma breve:

A menudo, las maestras de Jardín de Infantes y escuela primaria, piden orientación psicopedagógica porque en sus grupos hay un alumno con dificultades de integración social, aceptación de consignas de tareas y realización de las mismas.

Si bien es posible a veces manejar la situación en el grupo

y darle cierta solución, otras no se logra que ese niño se reubique y siga el ritmo general.

Esto puede suceder de pronto, en cualquier momento del año escolar, sin que medie una evidencia de signos previos al aspecto agudo.

Intervención: En estos casos, suelo descartar un bajo nivel intelectual, algún grave proceso psicopatológico, o enfermedad orgánica a través de pruebas y controles pertinentes.

Hago más tarde una indagación de las variables que suelen repetirse en las entrevistas que realizo con los padres de tales niños.

Tomo para este relato tan sólo una de las variables para hacerla jugar:

"Las dificultades económicas que sufre una familia de clase media, puede producir una crisis del valor económico en la pareja de padres que perturba la identificación del niño y en modo especial su proceso de aprendizaje".

A través de las entrevistas suelo percibir una fractura familiar que se origina en un hecho que aparentemente no es correlativo a la situación del niño en la escuela:

"El padre no trabaja, por causas que no entro a detallar, o lo que gana no alcanza para mantener a la familia".

La mujer que hasta el momento era ama de casa, se transforma de pronto en la sostenedora parcial o total de la familia.

Busca un trabajo apoyado por un diploma hasta ese momento no utilizado, o se dedica a vendedora independiente de toda clase de mercaderías. Además debe dejarse tiempo para atender su casa.

El padre comienza a percibirse entonces como desposeído de su rol principal.

En las entrevistas suele manifestar de modo indirecto su desaprobación, diciendo que él lleva y trae al niño a donde sea necesario, porque él tiene tiempo. Parece en verdad resentido. Es interesante observar cómo la mujer va entrando en una actitud culposa y de ahí en más empieza a defenderse, se vuelve vulnerable a sus críticas.

Pienso en el niño en ese momento, qué pasa con él, cómo lo recuerdo de las observaciones en su grupo escolar, qué me informa su maestra y qué me dicen ambos padres respecto del niño.

Mientras suele hablar el padre, comienzo a detectar el modo como intenta asumir roles tradicionalmente maternos, que vive como impuestos y que no acepta totalmente. Los cumple como algo degradante para su condición de hombre.

La madre, por su parte ni siquiera valora lo que hace el padre por sus hijos, porque en lo profundo añora también la tradicional protección del hombre fuerte.

Cada uno de ellos está asumiendo lo que, en el fondo, cree que debiera ser la tarea del otro, y esto es vivido inconscientemente como una usurpación y agresión mutua a sus respectivas identidades.

Suelo preguntarme después de cada una de estas entrevistas ¿a quién está tomando realmente como modelo el hijo de esta pareja?

¿Acaso a la madre, que se desea a sí misma, débil y protegida al abrigo de su casa?

¿O al padre, que se siente débil y se desea económicamente fuerte y protector?

En las conductas de los padres, me parece percibir el escamoteo de una realidad más profunda.

Ambos están negándose la conciencia de la necesidad de ser ellos mismos, de acuerdo ante todo con sus propios convencimientos de lo que debe ser un padre de familia y una madre de familia.

Se percibe en qué medida sus propias internalizaciones de las pautas sociales y culturales parecen apoyar, sin dudas, el liderazgo económico del padre y cuánto evitan esta percatación.

Al escamotearse la necesidad que tienen de una familia patriarcal tradicionalmente organizada, entran en un conflicto de identidad cuando las pautas que la sustentan se ponen a prueba en las dificultades económicas.

En esta situación es común que hagan al hijo depositario de este conflicto.

El niño pareciera actuar esta depositación a través de una identificación basada en una percepción paradójica:

Papá es como una mamá que no quiere ser mamá.

Mamá es como un papá que no quiere ser papá.

Es decir que el niño de algún modo vivencia que el padre y la madre no desempeñan roles en su conducta manifiesta; los actúan al estar negado el significado profundo de sus conductas.

El niño parece perturbarse con este doble mensaje y así como el padre no acepta el rol que la madre actúa en esas circunstancias, manteniendo a la familia, el niño a su vez, parece no aceptar las enseñanzas que le ofrece la escuela. Parecería hacerse incapaz de recibir todo lo que viene desde la maestra.

Frente a la situación que crea el conflicto del rol económico, que pone entre paréntesis la autoridad tradicional del padre, ya sea en forma manifiesta o encubierta, nos encontramos de pronto, como testigos de un acontecer disociador en el niño.

La delegación que éste hace en el padre, de conductas poderosas, se perturba con la percepción de las mismas conductas en la madre. Presencia además discusiones agrias y las sufre.

O vive los conflictos enquistados de los padres, que aparecen en mensajes desplazados, violentos, depositados mutuamente entre ellos o en él.

Este conflicto de rol, que el niño capta de algún modo, lo actúa, como dije, en la escuela.

Pero, el conflicto no se da sólo en razón de la crisis del rol económico en la familia tradicionalmente previsto para el padre. Se da también en razón de las diferencias estructurales de poder que surgen, como consecuencia de ello, entre su familia y la escuela.

Mientras el niño se debate por encontrar un modelo en la estructura familiar (en crisis), asiste a la escuela dónde la autoridad, en su sistema burocrático, mantiene la pirámide jerárquica y se autoabastece en una rigurosa necesidad de supervivencia estructural.

De este modo, crisis de autoridad familiar y autoridad burocrática escolar, no cuestionada, constituyen dos coordenadas que al cruzarse en el nivel del niño le producen las perturbaciones emocionales que se manifiestan a menudo en las dificultades enunciadas antes.

Esta confusión parece ser común en los niños que pasan por este tipo de conflicto familiar.

Tal confusión parece surgir de la introyección perturbada por estos conflictos de autoridad, que lo paralizan en una perplejidad que actúa en la escuela como una negación de la circunstancia. Como un mecanismo de defensa contra la angustia de su desamparo.

A menudo en Jardín de Infantes, ya es posible detectarlo.

La exigencia cultural y la inercia de lo instituido lleva al niño a seguir una identificación tradicional. No olvidemos que la generación de abuelos, ha influido aún en la generación de padres de estos niños.

Desde la aceptación del padre como vértice del poder legitimado por la sociedad, estamos transitando por un paulatino cuestionamiento de dicha autoridad y un pasaje progresivo de la madre desde un ámbito de acción únicamente intrafamiliar

a otro que generalmente se le suma y no lo sustituye, de interacción con el afuera social-económico.

En los casos observados, la madre, como dije, asume el mantenimiento del hogar, parcial o total. Ello produce una desestructuración de la constelación familiar. Al establecer el nexo económico con el afuera y romper con su rol instituido, deja aparentemente de ser débil, pero todavía está insegura en su nueva función y se siente alienada en cierto modo, porque no siempre ha elegido libremente trabajar sino por la angustiosa situación y no se percibe que tenga una real conciencia de la necesidad de su grupo.

De todos modos, el hombre se ve obligado a reubicarse.

El hijo en estos casos, fluctúa en sus identificaciones, de uno a otro (en la escuela se lo ve ora pasivo, ausente, ora agresivo, desprolijo, irreverente, llorón, temeroso, deja de querer ir a la escuela).

Estas dificultades de identificación parecerían manifestar que los roles del padre y de la madre no son desempeñados, ya que el concepto de desempeño implica una conciencia de realidad, sino que son actuados por escamoteo del significado profundo de sus conductas, es decir, el sentimiento de usurpación de la identidad del otro.

El intento del hombre de reubicarse en la nueva situación suele resultarle doloroso. Busca un trabajo ideal, más jerarquizado y remunerado que el de su mujer. Esta búsqueda suele hacerse agresiva y nuevamente es el seno familiar el depositario.

Ayudar a los padres a tomar conciencia de que ambos creen aún en un tipo de familia tradicional con liderazgo económico paterno, y que esto significa para ellos el poder masculino socialmente sancionado. Que además significa para ellos el privilegio tradicional de la mujer de ser mantenida. Esta resulta una tarea a veces bastante difícil.

Pero, a partir de aquí, se puede intentar una nueva y más amplia percepción de lo que les sucede: Tratar de ver las reales condiciones de tales identidades en función de sus respectivas conductas y del medio social.

Intentamos integrar tal realidad y percibir los alcances del conflicto, señalar el problema real, su significado. De ahí, tal vez esbozar un proyecto familiar más realista.

Suelo reunir a la familia entera y tratamos de transmitir a los hijos mensajes unívocos que permitan al menos esclarecer temores y rescatar conductas constructivas al facilitar la reintroyección de una imagen padre-madre menos conflictuada. Percatarse de que la realidad social influye e interactúa con sus propias actitudes, al señalarles, que ignorar tales realidades los inhabilita para ser personas adultas libres, permite una mayor conciencia de sus reales posibilidades en la sociedad en que viven. Es decir que hay una circunstancia real, el afuera, lo social con sus esquemas referenciales de estructura y funcionamiento. Darse cuenta de ello significa un paso adelante. No confundir el problema económico y convertirlo en problema psicológico o viceversa.

Si esta realidad no es percibida críticamente se hace imposible toda acción. Las conductas se disocian y parte de ellas son actuadas en perjuicio de la familia total.

Tratar de rescatar los aspectos constructivos y sanos, equilibrar el problema psicológico-económico interno, con la realidad externa, ver qué quieren y qué pueden realmente, permite a ambos cónyuges ser más abarcativos respecto del interjuego de equilibrios que existen entre todas las instituciones en las que la institución familiar está inserta.

Comprender que no es sólo un conflicto enquistado en la familia, que no son enfermos. Abrimos así la relación con el afuera global.

Parece fácil decirlo. Muchos años de trabajo en este campo (más de 20) me hacen ver esta tarea lenta al tener continuamente que integrar a través de elaboraciones con los padres, maestras, niños, directivos, las realidades internas de la familia y la escuela, con esa otra realidad externa, cambiante, con la cual yo misma, a través de los años me veo enfrentada y tengo a mi manera que optar. Y ésta, mi inclusión, no debo evitarla para dar mi ayuda y no originar cambios a mi imagen y semejanza.

A P E N D I C E A

LOS DIBUJOS DEL TEST "MI FAMILIA HACIENDO COSAS"

La situación del niño en su familia.

Indagación a través del test "Mi familia haciendo cosas".

Características investigadas:

- 1) Sentimientos de exclusión, rechazo, aislamiento.
- 2) Exigencia paterna: a) sumisión, pasividad, dependencia;
b) rebelión, violencia.

Los hijos de padres separados pueden presentar una o varias características en sus conductas de interacción; pero lo sobresaliente es que hacen una síntesis de las dinámicas de la constelación familiar y de la escuela, como estilo propio de supervivencia en el grupo escolar, a costa, muy a menudo, de sufrimientos y dificultades de interacción social.

El número de dibujos de niños de padres separados es cada vez mayor en las escuelas, por ello presento una cantidad proporcionalmente grande de sus dibujos.

Las variables investigadas y repetidas:

- a) lugar en la hoja
- b) ubicación relativa de los miembros de su familia

Características: N° 1

Los niños con sentimientos de rechazo en su grupo familiar, parecen excluirse como forma de evitar el sufrimiento. No se dibujan y lo hacen después de la segunda consigna: una vez terminado el test, generalmente lejos del grupo familiar. Alguno lo intenta a la vuelta de la página pero le indico que debe hacerlo en la página en que dibujó los demás, si bien anoto este intento de alejamiento.

Características: N° 1: Sentimientos de exclusión, rechazo,
D.K. (niña) aislamiento.
1er. grado Padres separados
E.C.: 6a.

La niña dice: Mi papá está separado.

Se omite en la ejecución del test.

Se dibuja en la segunda consigna, al terminar el dibujo, alejada del núcleo con que convive y en la zona (abajo) del esfuerzo para soportar la situación.

Es una niña triste. La maestra y el grupo de niños la incluyen en tareas y juegos.

Observar las tres cabezas vacías y la alta figura comen-
zada (¿el padre?).

nita DK



Características: N° 1: Sentimientos de exclusión, rechazo,
V.P. (niña) aislamiento.
7° grado Madre muerta
E.C.: 12a. 5m. Padre vuelto a casar

Siempre tuvo dificultades en el aprendizaje y su relación en la escuela estuvo marcada por peleas con los varones.

En el dibujo: se ubica con sus hermanos de padre y madre abajo; dejando al padre con "su familia" arriba.

V.P. se dibuja debajo de la "mamá", señalando su esfuerzo.

En una entrevista posterior cito al padre ya que nunca vino a las citaciones. Viene solo y al final me comunica su decisión de separarse de su mujer debido, dice, a las dificultades en las relaciones de sus hijos con ella.

V. P.
Niña
12,5

mi Familia



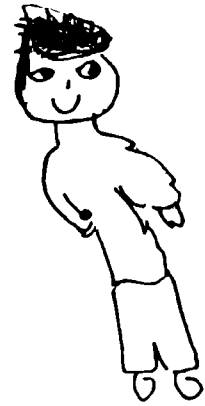
MAMÁ



PAPA



HERMANO 8



HERMANO:6



yo



HERMANA:15



HERMANO 14

Características: N° 1: Sentimientos de exclusión, rechazo,
aislamiento.
A.F. (niña) Padres separados
5° grado Madre vuelta a casar
E.C.: 9a. 11m.

A A. le cuesta concentrarse y "está en otro mundo".

No se relaciona. Está sola.

Según la madre, la niña se lleva mal con el "padraastro".

No ve al padre.

Observar el test "Mi familia...": se ubica de espaldas a su padraastro.

El dibujo lo hace en la "zona de depresión y de esfuer-
zo", abajo, muy por debajo del nivel de acción (mitad horizontal
de la hoja).

niña A +

Padraastro



"yo"



madre



Características: N° 1: Sentimientos de exclusión, rechazo,
E.L. (niño) aislamiento.

1er. grado.

E.C.: 6a. 2m.

Serios problemas de integración social. Dificultades en su aprendizaje.

Sentimientos de rechazo en su medio familiar. Viene desprolijo a la escuela por falta de atención materna.

Se ubica en el dibujo luego de la segunda consigna (al terminar el test) y no encontrando otro lugar se dibuja en el margen izquierdo. Intentó hacerlo en la página de atrás. Se aísla con un trazo repasado.

niño

E.L



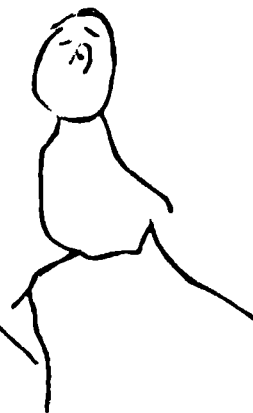
hermana



hermanito



mamá



papá

Características N° 1: Sentimientos de exclusión, rechazo,
G.S. aislamiento.

5° grado

Padres separados

E.C.: 10a.

Niño tímido, muy solitario, trabaja bien en tareas
no verbales.

En el dibujo: aísla a cada integrante de su familia;
el padre algo separado "hacia afuera".

El niño ubica a la madre junto a su hermano. Él mismo
"permanece" abajo solo, tal vez como su padre.

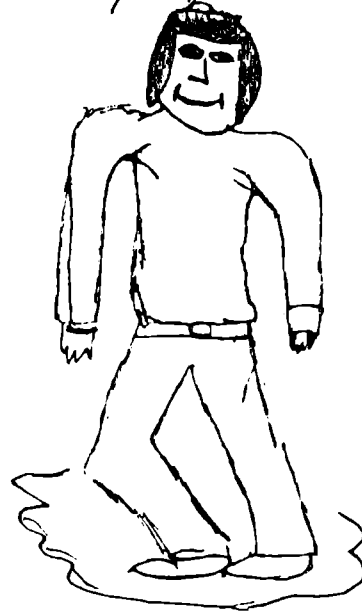
mamá



hermano



hermano



yo



Características N° 1: Sentimientos de exclusión, rechazo,
H.K. (niño) aislamiento.
3er. grado Padres separados.
E.C.: 8a. 6m.

Problemas de aprendizaje y relación con los compañeros.

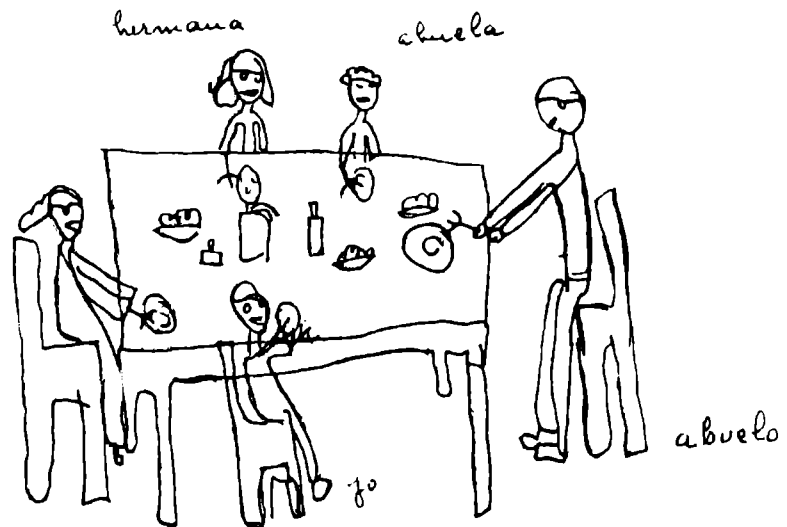
En el tiempo en que se le tomó este test el padre estaba por casarse nuevamente y le decía que iba a tener otra mamá; el niño se sintió herido y le dijo que él sólo tenía una madre. En ese momento aumentaron sus dificultades en la escuela. Empeoró en su aprendizaje (recomendé tratamiento psicopedagógico). Asimismo se puso muy agresivo con compañeros y maestras.

Observar el dibujo: abajo, en lo que llamo la zona del estuerzo. Al padre (arriba a la izquierda totalmente separado) lo dibuja al finalizar, luego de la segunda consigna, ya que en la primera lo había omitido. Dijo: ¡ah! me olvidé de dibujarlo porque mi mamá y mi papá están separados,

H. N
Padres separados



papá



mamá

hermana

abuela

abuelo

yo

Características N° 2: Exigencia paterna. Respuestas a

Respuestas b

Los niños que tienen a) conductas de dependencia, sumisión, pasividad, suelen hacer el test de la familia ubicando a los miembros verticalmente uno debajo de otro. El lugar relativo del niño suele indicar la relación de dependencia o sumisión respecto a un determinado miembro.

b) Si bien pareciera darse una ubicación semejante que en a, los niños de este subgrupo acentúan los trazos agresivamente y destacan al miembro dominante de la familia a quien suelen no poder enfrentar.

En la escuela aparecen sus roles que constituyen una síntesis de sus posibilidades de interacción.

Características: N° 2: a) Dependencia, sumisión, pasividad.

A.W. (niño)

1er. grado

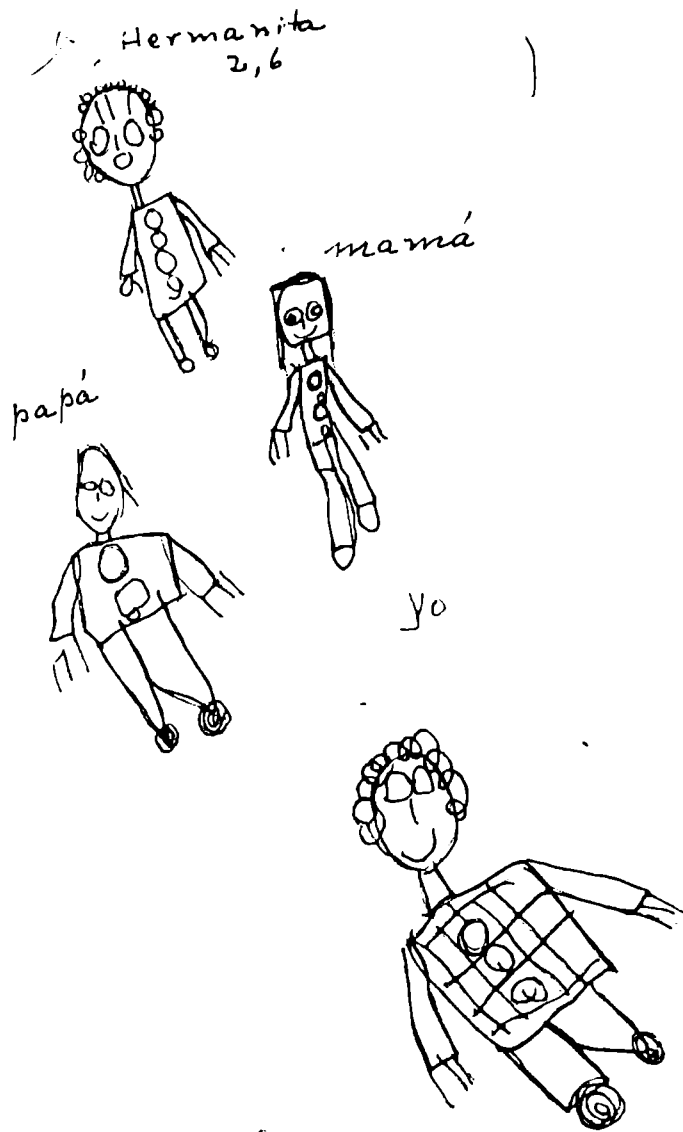
L.C.: 6a.

Inseguro, dependiente en extremo, busca aprobación de continuo en el grado.

Su dibujo: no se dibujó en la primera consigna. Lo hace al terminar el test, en la segunda consigna, debajo de todos.

Agrega al terminar: mi hermanita es mala siempre me arranca los pelos.

Antonio A.VV
6 años



Características: N° 2: b) Rebelión, violencia.

A.L.

7° grado

Dibujo del niño tratado en pág. 58

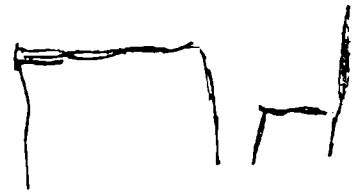
E.C.: 12a. 3m.

Serías dificultades de interacción social en la escuela. Es imposible lograr que preste atención. Se mueve de continuo e intenta invadir al grupo. No acepta autoridad alguna.

Dibujo: pone de manifiesto el "poder" del padre a través de su ubicación en el plano de la acción, y del repaso de todos los trazos.

El niño sufre la opresión paterna en su familia. Trae a la escuela una necesidad de revancha, violencia e invasión grupal.

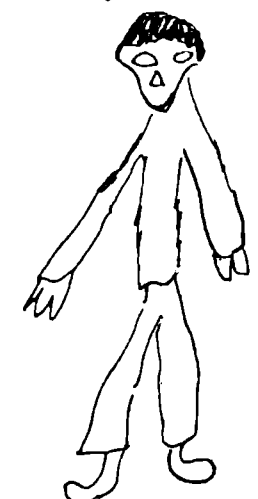
"hermano menor"



niño AL.



padre



hijo



madre

Características: N° 2: a) Dependencia, sumisión, pasividad.

P.E. (niño)

preescolar

F.C.: 5a. 11m.

Sumamente dependiente, tímido e inseguro en el grupo.

No se relaciona.

Madre ansiosa, dominante.

El niño estuvo en psicoterapia.

Dibujo en el que se ubica debajo de todos "soportando" el peso de la presión familiar.

PE

mamá



papá



-hna, zib



yo



Características: N°2: a) Dependencia, sumisión, pasividad.

H.K. (niño)

Padres separados

preescolar

E.C.: 5a. 3m.

Niño que, según maestra, parece "un bobo" al que hay que hacer reaccionar para que haga algo. Tiene que estar cerca de él para que realice las tareas. El niño dice siempre que no sabe y luego hace la tarea.

El niño manifiesta: mi papá vive en otro lado.

Parece que la abuela se ocupa de él porque la madre trabaja.

Dificultades en el aprendizaje y en la interacción social.

Dibujo: pegado al margen izquierdo, "hacia dentro de sí mismo". El está abajo, "soportando" el peso de las presiones.

nino
H.K
5,3

ABUELA



ABUELO



niña



nino



A P E N D I C E B

ANALISIS INSTITUCIONAL
DE SITUACIONES CONFLICTIVAS

CRONICAS ANALIZADAS

ANALISIS INSTITUCIONAL DE SITUACIONES CONFLICTIVAS

Esta parte del trabajo incluye algunas situaciones de conflicto extraídas de la larga lista que a través de los años he acumulado. He elegido las crónicas teniendo en cuenta la frecuencia de la emergencia de los conflictos tratados en distintas instituciones educacionales desde jardín de infantes hasta el séptimo grado de la escuela primaria (pre-adolescentes de doce a trece años).

CRONICA N° 1

La emergencia del conflicto dentro de un séptimo grado.

La Crónica:

La directora informa que uno de los grados superiores de la escuela está incontrolable. Tanto las maestras del turno de la mañana como las de la tarde, transmiten una misma situación conflictiva.

Las maestras informan que el grado se les escapa de las manos. De pronto, dicen, todos los niños se volvieron contra uno de los compañeros. Estos alegan que M los ha manejado desde primer grado; que todos ellos hacían lo que él les decía; pero además dicen, lo ven ahora, él era cruel, los mandoneaba, les pedía cosas, elegía a los niños que él decidía que podían asistir a los cumpleaños de los demás. Es, dicen, "un líder negativo" (palabras que, por otra parte, proceden de las maestras en un uso abusivo de rótulos).

"Ahora los niños quieren que él cambie; dicen que lo quieren ayudar y le insisten todos en que tiene que cambiar".

Estrategias de Abordaje del Conflicto:

- Indagación y recolección de datos de las maestras.
- Indagación y elaboración con los niños.
- Indagación y elaboración de la situación con los padres.
- Elaboración con las maestras y propuestas de cambio en sus roles funcionales.

Objetivo de la Estrategia:

- Descubrir el origen del conflicto.
- Establecer el tipo de vínculo entre los integrantes de la situación (niños maestras padres) y ubicación del conflicto en el contexto institucional.
- Descubrir el problema real.
- Proponer soluciones de cambio.

Técnicas utilizadas y distribución temporal

Grupales:

a) Con las cuatro maestras: tres reuniones de una hora por semana.

Objetivos de las reuniones:

- a₁) Recolectar los datos a través de la descripción de la dinámica; de su propio sentir durante la interacción con los niños, como asimismo de cualquier aporte que creyeran importante. Aquí se indagaría su demanda latente, detrás de la demanda (o carencia) manifiesta.
- a₂) Analizar sus propios roles.
- a₃) Elaborar la forma de coordinar el grado en los próximos meses.

- b) Con los niños: cuatro reuniones de una hora por semana.
Número de niños: veintidós.
Lugar de reunión: gabinete psicopedagógico.
- b₁) Objetivos: Indagar la demanda subyacente (necesidad o carencia) que producen las perturbaciones en el grado.
- b₂) Analizar tales necesidades.
- b₃) Señalarlas y darles la información necesaria.
- b₄) Descubrir los fundamentos del problema e intentar con ellos alguna solución (cambios en los vínculos sociales dentro del grado).
- c) Con los padres: dos reuniones de dos horas y media por semana, nocturnas.
Lugar de reunión: sala de reuniones generales.
- c₁) Primera reunión: Objetivos: Análisis de la situación en el grado.
Indagación del conocimiento que los padres tienen de ella.
- c₂) Elaboración de una conducta de interacción coherente entre padres e hijos; entre familia y escuela.
- c₃) Segunda reunión: Objetivos: Propuesta de facilitación de los vínculos.
- d) Con el equipo directivo: Síntesis y evaluación de la tarea en una reunión de tres horas.
- e) Con las personas que tienen conexión con el grado (maestros especiales, coordinadores y asesores pedagógicos):
- Pedido de información periódica y seguimiento, hasta comprobar que se producen conductas de cambio.

Técnicas en acción:

Después de una entrevista en la que las maestras me transmiten la situación tal como la viven desde sus roles, les comunico que haré cuatro reuniones de una hora por semana y fijo el horario de tales reuniones con los niños de acuerdo con ellas.

Primera Reunión:

Sentados en círculo, les pido se presenten de modo que los pueda reconocer por el nombre. Luego les pregunto si saben por qué han venido a este lugar y a encontrarse conmigo. Les repito que ellos saben que yo me ocupo también de ver qué pasa en un grado cuando sucede algo. ¿Qué sucede, entonces? Uno por uno me irá diciendo su propia idea de lo que pasa.

Empieza un desasosiego y caos dentro del grupo; se miran, se ríen nerviosamente, se comunican con gestos y todos miran alternativamente al gran inculcado de dominarlos "durante 5 años", quien por coincidencia, o no, se halla apretado en un rincón entre los compañeros. Miro al primero de la derecha y espero a que me cuente su versión; pero no arranca. Se retuerce, mira abajo, al costado, se ríe con otros, gesticula pero no habla. Señalo que todos contra uno es mucho más fácil pero cuando hay que mostrar la cara no se atreven. Siguen riendo nerviosos; se repite, según la información que tengo de la maestra, la situación del grado. A uno que dirigía el estado caótico (como emergente grupal), con miradas y risas, me dirijo diciéndole que no tiene obligación de quedarse pero si lo

hace tendrá que aceptar las reglas de este grupo: hablar para saber qué pasa, lo invito a retirarse, el grupo se calla y el niño se queda. Esto lo hago con un acento de fuerza y determinación: pienso que o pongo límites claros, o corro el riesgo de repetir el caos del grado.

Por fin el primero empieza a hablar y enuncia lo que luego repetirán como una queja los otros: "era un líder negativo" y los dominaba a todos. Lo paro y le digo que no me hable con palabras difíciles, ¿qué es eso de líder negativo? que diga el niño, o el compañero, que diga su nombre y qué es lo que le pasa a él mismo con "M", no lo que les pasa a los otros. Yo quiero saber qué es lo que concretamente le pasa a él.

De ahí en más, cada uno expresa su propio problema; al llegar el turno a M, grita prácticamente todo el grupo: él, que hable al final. Les señalo que todos juntos quieren mandonearlo a él como venganza por lo que ellos mismos se dejaron hacer; pero que M hablará ahora, en su turno, porque así quedamos.

Cuando todos terminaron su queja, retomé la idea que se repitió: "que M tiene que cambiar", que se lo dijeron, "que no intente mandarlos", y "se ve que no quiere cambiar", que ellos lo "quieren ayudar a cambiar".

Señalé que ellos están en la preadolescencia, que, como se habrán dado cuenta, ya empezaron en todos algunos cambios físicos: Fui recordando a muchos de ellos cuánto habían crecido desde el año anterior; señalé que la nariz es lo que ya algunos habrán notado que está más grande, algunas niñas están

algo más formadas, en algunos varones se nota ya un bozo y seguramente el vello del pubis ya empezó a crecer. ¿Qué es pubis? dice uno de ellos: les explico y lo señalo en mí; entonces vuelven a reír nerviosos, se miran, bajan la vista. Sigo: estos son los primeros cambios físicos que los harán entrar en la adolescencia. Les digo que les asusta el comienzo de sus propios cambios. Están dejando de ser niños y no saben bien cómo serán después. Están además descubriendo que hay niñas y varones y que son peligrosamente diferentes porque con el desarrollo físico también vienen una serie de pensamientos respecto del otro sexo y a eso también le temen. La prueba está en que los varones se sentaron separados de las niñas. Ríen nerviosamente y dicen que ellos hacen bailecitos en las casas de algunos y bailan. Les muestro que eso es justamente lo que están empezando a temer; que se cumplan en la realidad lo que a veces imaginan.

Aquí trato de calmarles la ansiedad, reasegurándolos de que el peligro no existe; que ellos están aún más cerca de la niñez, que no están de ningún modo preparados físicamente para lo que puedan a veces imaginar del mundo adulto.

Les pido que cada uno cuente en qué se nota a sí mismo cambiado. Entonces, cambia toda la dinámica. Ya no persiguen a nadie; M se diluye. Cada uno va surgiendo en una autopercepción seria y apasionada.

Al final les muestro que en la medida en que empiecen a ver sus propios cambios y no se asusten de ellos, no exigirán

cambios en otros. Hasta ahora todos querían que uno solo cambie por ellos, ahora todos están en cambio.

La hora termina con un acuerdo de elaborar estos problemas durante tres reuniones más a un día por semana.

Segunda reunión:

Entran algo revoltosos y excitados. El tema que quedó pendiente sobre diferencias entre ellos, sobre el crecimiento y el cambio, será retomado. Recordando el señalamiento, se sientan alternados un varón y una niña. Esto, evidentemente moviliza una cantidad de defensas que manifiestan en una actitud de "querer dejar un espacio entre cada uno". De pronto ya no caben todos juntos en la habitación aunque sólo se hayan agregado cinco niños que faltaban, del turno tarde.

Pido a cada uno que vaya manifestando en qué le parece que quisiera cambiar. La niña que debiera empezar permanece en silencio. Al rato otra dice: miedo; tiene miedo siempre.

Así siguen sucesivamente. Cuando otro niño se queda en silencio, alguno del grupo, a todos, dicen lo más importante de él.

Es en realidad todo un proceso de toma de conciencia de lo que no funciona en ellos.

Retoman luego el tema de las diferencias y el desarrollo en su preadolescencia; recuerdan lo hablado la semana anterior y un varón pregunta ¿qué es menstruación?: Ante esta pregunta se produce una retracción en las niñas y los varones están expectantes.

Entonces intento una información sobre diferencias sexuales; respondo primero sobre el significado de menstruación y por qué se produce. Les explico la existencia de los ovarios, su producción de óvulos para la fecundación. Luego hablo del desarrollo equivalente en el varón: el semen y el espermatozoide cuya unión con el óvulo da origen al ser humano.

Los niños están ansiosos, se miran, les pregunto si alguno conocía esto y sólo unos pocos dicen que sí.

Revierto este conocimiento y hago el siguiente comentario: todos nosotros, hemos tenido este mismo origen. Cuando las madres de ustedes y la mía, se casaron con los que luego fueron nuestros padres, se unieron y en amor nos dieron origen, ¿no les parece maravilloso? Esto calmó de pronto a todos los niños. Y con esa intención lo hice: al hacerles concentrar la atención en sus padres legalizaba de algún modo el asunto y le daba seriedad. Además los sacaba de la atención sexual sobre los compañeros de sexo opuesto que los hace sentir culpables y confundidos ante estos conocimientos.

Agrego que al darse cuenta de que cada uno está cambiando en algo (por ejemplo, dijeron algunos: yo ya no me río como una nena de cualquier chiste en el grado que hace un compañero; o: me veo más grande, creo que estoy dejando de ser un chico), eso ayudará también a ser más sincero en el grado y demostrar que es verdad su cambio. Con esto intento rescatar la necesidad de una conducta menos caótica dentro del grado. Les anuncio además, que tengo interés en conversar con sus padres en

una reunión que a tal efecto realizaremos, ya que en la primera reunión los niños dijeron que M es así porque tiene problemas en su casa. En ese momento les había dicho que tal vez cada uno tiene su propio problema en su casa pero que este no era el lugar para discutirlo. Ahora al informarles que veré a todos los padres se percatan de que este grupo funcionando no tiene el objetivo aislado de ayudar a que entre todos fueren a M a cambiar él solo como si fuera el único que estuviera necesitado; que la situación caótica del grado no depende sólo de M; que no solamente M podría ser el que tiene problemas como ellos dicen, en su casa, y que va a ser útil oír a los padres. Ven que las cosas van a jugarse a nivel de los "problemas" de todas las casas y de este modo la reunión de padres incluirá a todos los niños por igual.

Tercera reunión:

La tercera reunión marca un momento de cambio y de inseguridades; dicen que el problema con M lo han conversado entre todos y que ya ha sido superado. Han vuelto a integrarlo en sus juegos e incluso ya no se lo ve solitario y deprimido. En cambio un nuevo malestar es observable en el grupo y pronto sale a la luz la razón: S, una de las niñas, probablemente la más crecida de sus compañeras es acusada de querer ocupar el lugar de M. Ahora, dicen, quiere saber todo de nosotros; nos pregunta nuestras cosas secretas y se enoja si no se las queremos decir y para peor ayer traicionó a un compañero que le contó

una cosa. En verdad los niños estaban algo más que enojados. Esa era una forma externa casi trivial, comparada con el significado subyacente que se insinuaba y perturbaba a todos. Entonces les mostré cómo habían puesto primero en M la obligación de cambiar por todos ya que lo que ellos realmente temían eran sus propios cambios; pero que una vez que pudieron entender qué está pasando en sus cuerpos y lo que hablamos de las cosas que a veces imaginan de los chicos del sexo opuesto ahora les gustaría saber más pero en realidad no se animan porque saben que esos conocimientos todavía los toman como cosas peligrosas que no pueden manejar. Entonces es más fácil poner en una compañera las ganas y la curiosidad de querer saber, así ellos no se delatan. Si lo ponen en S, pueden acusarla a ella sola de ser una compañera que quiere saber cosas secretas de cada uno, y esas cosas se refieren a eso que hemos hablado del desarrollo sexual y de las diferencias sexuales. A partir de aquí algo cambió en el grupo. Hablamos de las dificultades de mantener en el grado una conducta con la que todos pudieran oírse y entenderse, porque todo el tiempo habían estado preocupados justamente por todo lo que sentían y no entendían. Era posible, agregué, que ahora que habían empezado a comprender un poco que sus cambios y los pensamientos que acompañan esos cambios corresponden a su edad, tal vez puedan nuevamente volver a estar más tranquilos en el grado. Les pedí que para la siguiente semana que sería la última reunión, pensarán y propusieran un modo de resolver entre todos la situación del grado.

Cuarta reunión:

Esta reunión marca el final de cuatro semanas de elaboración de esta situación caótica cuyo color erótico y temido estaba llevando al grado a una seria crisis. Desde el comienzo es dable observar un estado general del grupo entre silencioso y depresivo. Esta vez entraron a la reunión más lentamente; se sentaron en lugares diferentes en forma más espontánea mientras preguntaban: ¿tenemos que sentarnos en el mismo lugar o es lo mismo? (más tarde habría de mostrarles el significado de poder cambiar de lugar y poder seguir siendo cada uno el mismo que antes, igual que, como han visto, sufren cambios que los hacen crecer y desarrollarse pero que eso hará justamente que se sigan reconociendo a sí mismos, más maduros, menos niños.

Los niños hacen referencia a su problema con S quien, decían, estaba intentando tomar el lugar de mando que había retenido durante mucho tiempo M.

Esto produce en el grupo una especie de confesión de cómo se estaban sintiendo. Habla en primer lugar S. y dice que se siente sola como si los demás la rehuyeran, lo cual desata una verdadera avalancha de aportes. Todos quieren hablar al mismo tiempo, todos intentan explicar qué les pasa con S. Lo que logro entender es que se ha empezado a dar un cambio sutil en la actitud de todos. De algún modo, al decir S que se siente sola y rechazada, ha producido en los demás la necesidad de asumir parte de la necesidad de saber que ponían en ella. Esto parecía confirmarse en la medida en que cada uno intentaba

decir que no era para tanto, que en realidad no la excluían, y que además en estos días parecía que no intentaba saber tantas cosas de los demás, y que era lógico que cada uno podía saber sus propias cosas y que no tuviera porqué decirlas porque al final de cuentas cada uno es dueño de saber sus propias cosas.

Señalé que estaban empezando a darse cuenta que cada uno es dueño de un conocimiento de las cosas que estamos considerando en las reuniones, que estos conocimientos no son peligrosos en la medida en que pueden ser considerados como parte de su desarrollo y crecimiento, y que ya no hacía falta que pusieran en S las ganas de saber esas cosas que hasta ahora consideraban peligrosas. Señalé que en la medida en que sólo S hubiera sido la que quería saber, ella se convertía en la que hubiera podido mandarlos, por saber "muchas cosas peligrosas y según ellos malas" de las que los demás se desentendían, por no animarse a saber. Ahora todos saben igual y por lo tanto nadie los puede entre ellos mandonear.

Señalemos que hoy por primera vez S se sentó alejada de su lugar y se movió de él tres veces seguidas como buscando uno más adecuado a su nueva ubicación en el grupo. Incluso había perdido su actitud sensual y provocativa, que en un momento dado el grupo destacó en ella cuando la acusaron de haber dicho la palabra corpiño delante de un varón, haciendo pasar vergüenza al resto de las niñas ya que esa palabra no está bien que se diga delante de los varones.

Antes de terminar la reunión les pedí que hicieran una evaluación de las reuniones, si les sirvieron, cómo se sintieron.

En general, dijeron que "aprendieron cosas que nunca habían escuchado, que al comienzo les producía risa porque se avergonzaban de oír las palabras que nunca habían oído pero que después se sintieron que ya eran más grandes porque entendían cosas que eran de ellos mismos. Sintieron que esa fuera la última reunión, pero que pensaban que ahora sus conductas iban a ser diferentes en el grado."

Les informé que la médica de la escuela pasaría para ellos unas diapositivas y les iba a completar una cantidad de conocimientos que empezaron a ver conmigo. Les informé también que tendría otra reunión con los padres dentro de algunas semanas.

Terminamos la reunión en un clima de tranquilidad. Era de esperar que esos cambios se manifestarían en el grado. Lo deseaba realmente.

Proyección de una película sobre educación sexual

El equipo médico se ocupó a la semana siguiente de presentar a los alumnos una película sobre la cual los alumnos elaboraron y discutieron el tema.

Cuando supieron que esa misma película sería proyectada para los padres, muchos se ocuparon de anticiparles que era una película que no valía la pena ir a ver y que no perdieran el tiempo. Esto habríamos de saberlo por los propios padres la noche de la proyección. Después de verla pudieron elaborar

cuánto sus hijos temían que "supieran" lo que ellos ya sabían. Los niños se sintieron impactados, y si bien hubo un momento de ruidos y desasosiego pudieron ver la película.

Al terminar la reunión pidieron a las médicas verla nuevamente otro día, por sexos separados para poder hacer más preguntas que no se animaron a hacer.

Primera reunión de padres:

Al día siguiente de la segunda reunión con los alumnos, tuve la primera reunión con sus padres. Fue nocturna y faltaron algunos. Asistieron a la misma las maestras de ambos turnos y parte del equipo directivo de mayor implicación con el grado.

Pido primero a las maestras que describan la situación en ambos turnos. Luego requiero de los padres que cuenten su versión de lo que pasa en el grado de sus hijos.

Del mismo modo en que el grupo de niños tuvo dificultad de empezar, ellos tampoco sabían qué decir; pero lo interesante de la situación que empieza a darse, es que se repite exactamente la inculpación durante los aportes de las primeras cuatro madres. Acababa de hablar esta cuarta; el padre que habló después dijo lo siguiente: ¿hemos venido aquí para inculpar a un niño nosotros los grandes?

Señalo entonces que hasta ahora fue la repetición de la conducta de los niños, que esto no se daba en vano ya que alguna relación debe tener con aquella. Agregó que tal vez

ahora sea posible analizar la situación y para ello será necesario que los padres que tengan que dar su versión se percaten que al hacerlo están incluyendo no sólo la versión contada por sus hijos sino también el grado de aceptación en la que de ningún modo incluyen una reflexión adulta y que es indispensable hacerlo para poder seguir elaborando la situación.

De aquí en más el grupo se constituyó con interés, pudimos percibir, explicitar y analizar los cambios profundos que sus hijos estaban pasando; los temores de enfrentarlos, la incertidumbre en el tránsito de la niñez a la adolescencia, la curiosidad sexual y la necesidad de afianzamiento en la naciente nueva identidad.

Vimos lo que podían hacer los padres para ayudar a sus hijos en esta etapa; cómo tendrían que ser de "continentes" y dar a sus hijos seguridad. Hablamos de la necesidad de ponerles límites sin culpa; pero límites coherentes y a la vez flexibles y cálidos, cosa difícil en verdad pero indispensable. Estos límites permiten al niño en transición a la adolescencia sentirse cuidado y protegido de sus propios temores e inseguridades. Señalo que cuando tomen una decisión la mantengan si la consideran justa y buena para el niño y que no se contradigan ya que esto produce en sus hijos confusión, pierden la noción de límites y de autoridad paterna tan necesaria especialmente en esta edad.

Hablamos de los "bailecitos" que casi todas las semanas realizan los niños cada vez en casas diferentes. Los padres

ríen; pero les señalo que dejados sin límites ni presencia adulta, las fantasías conscientes e inconscientes sobre el sexo opuesto, emergen en retracciones, o actuaciones no apropiadas a la edad en un simulacro grosero de lo que pueden creer que es la relación adulta. Esto puede perturbar las relaciones entre niñas y varones e incluso ser una de las causas del caos actual en la interacción grupal.

Así como los niños empezaron a percatarse de sus propios cambios, los padres se sintieron muy tocados y comprometidos. Comprendieron que no nos habíamos reunido para inculpar a nadie sino para ver juntos y tomar conciencia del tipo de vínculo que estaba estableciendo el hijo de cada pareja en su propia familia y en qué se estaban pareciendo sus propios comportamientos de padres aquí en la reunión de lo que se espera sea de adultos.

Intentamos conversar, decirnos en el nivel más cálido posible qué podrían hacer los padres ahora que sus hijos están transitando un difícil período hacia la adolescencia.

Sin embargo no creo haber tenido suficiente éxito en cuanto a la comprensión de por qué la necesidad de los límites respecto a los "bailecitos" como decían ellos. Me quedé con la impresión de que más bien me creyeron anticuada, o exagerada respecto a su importancia. Tal vez no quedó demasiado claro que sólo cuatro niños de este grupo habían recibido información sexual antes de recibirla de mí; que sólo dos de ellos la habían recibido de sus padres (de los 25 que eran); y que por lo tanto

ninguno de los otros padres sabía realmente qué pensaban sus hijos y qué profundos torbellinos surgían ya en sus nuevas fantasías. Los bailecitos constituían pues, para los padres, sólo un juego sin importancia. Por ello se hizo necesario volver a reunirlos para lograr una real comprensión de la etapa que sus hijos estaban pasando.

Segunda reunión con los padres de los alumnos preadolescentes.
Proyección de una película sobre educación sexual.

Terminada la proyección, la misma que destinamos a los alumnos, tratamos de elaborar el contenido de la película en relación con sus hijos; y con los vínculos que estos padres creen establecer con ellos respecto a este tema.

Hubo informaciones sobre ciertas necesidades de comunicación de sus hijos preadolescentes con los padres; de las dificultades que suelen plantearse en este aspecto; de los caminos que se podrían abrir para mejorar el contacto; de los prejuicios paternos respecto al modo de ser y de pensar de sus hijos y de los posibles modos de superar las dificultades.

Algunos pudieron expresar, emocionados, que no sabían cómo decir esas cosas a sus hijos. Preguntaban cómo hacerlo. Entonces yo revertía la pregunta al grupo y pedía que los mismos padres contestaran de modo que las experiencias de unos podrían servir a los demás. Algunos dijeron que a las madres les resultaba más fácil hablar con las hijas que a los padres con los varones. No sabían qué palabras usar; si esas mismas

palabras que usaba la película y que, a pesar de ser las ajustadas les parecían las más difíciles por no estar acostumbrados. Señalé que tal vez esa dificultad entorpecía la utilización de un código de comunicación común que tal vez si se atrevían, podían compartir con sus hijos un mismo comienzo de diálogo, no perturbado por la jerga popular sobre lo sexual, que siempre encubre algo así como "lo sucio", lo que no se puede decir más que entre los compañeros; pero no frente a los grandes.

Relacionamos nuevamente el descubrimiento que sus hijos están haciendo respecto de su desarrollo a través de imágenes y palabras claras, no encubridoras de otras cosas. Vimos que esta toma de conciencia de los padres permitiría tal vez en adelante que los hijos confiaran en la palabra adulta y pudieran finalmente crecer para convertirse en jóvenes más equilibrados y seguros.

Reuniones de maestras y coordinadoras pedagógicas

Para completar el proceso de elaboración del problema a que vengo haciendo referencia, realicé Reuniones de maestras y coordinadoras pedagógicas.

Con el fin de esclarecer a las maestras sobre las posibles causas de las dificultades en la interacción grupal y deterioro del proceso de aprendizaje, realicé con ellas algunas reuniones de modo de tener una información actualizada respecto a dicha situación. Esto me permitiría comparar la dinámica de tales reuniones con la que se daba en el grado durante las

horas de clase, cosa importante en una escuela, ya que el tiempo está sobremanera limitado por las necesidades de poner en marcha contenidos de aprendizaje con el fin de cumplir los programas previstos. Tales reuniones me permitieron descubrir conductas específicas de las maestras que delataban en ellas cierta dificultad para enfrentar la situación en el grado.

Las maestras habían adoptado prácticamente la misma conducta: se quedaban en silencio largamente hasta que los niños "eran avisados" por alguno de los compañeros que tomaba conciencia de la presencia silenciosa de la maestra. Otra de las conductas ensayadas por ellas fue la de quedarse fuera de la clase hasta que los niños se callaran. Aun así la situación se hizo intolerable, al punto de llegar quejas de padres.

Encaramos el análisis de sus propios roles en esta situación y los probables elementos emocionales en juego en cada una de ellas. No era de las menos importantes la razón de que una de ellas estaba embarazada. Tampoco lo era el hecho de que en forma tácita comparaban este grado con el otro paralelo, mucho más tranquilo y menos erotizado, y por lo tanto percibido como más maduro. Decían que ahí los niños eran más inteligentes y "buenos".

Intenté en todo momento hacer sentir a las maestras un grado de continencia institucional suficiente como para que ellas se sintieran más seguras. Para ello les dije que durante las reuniones semanales que yo estaba realizando con los alumnos intentaba esclarecerlos en cuanto a sus propios

cambios con el fin de que no tuvieran miedo de que podrían perder su identidad y no tener luego elementos para su propio reconocimiento. Les expliqué además que era sumamente importante que ellas no los abandonaran como lo venían haciendo al quedarse en silencio largamente, o al quedarse afuera. Esto hace entrar a los alumnos en un sentimiento de desamparo y de pérdida de límites que produce un mayor caos. Vimos la necesidad de separar las reuniones que los alumnos hacían conmigo y de que debían exigir en clase lo que ellas consideraban la tarea del día y no olvidar de poner los límites necesarios, ya que el no hacerlo podría estar indicando una dificultad de las mismas para asumir el rol. Esto podría deberse a los propios temores de encarar los cambios que se estaban manifestando en los alumnos. Las maestras contestaban que no estaban seguras de lo que debían hacer ya que esperaban que en el gabinete psicopedagógico se resolvieran las cosas para poder luego retomar la tarea. De este modo no sabían si tenían que exigirles o dejarlos hasta que "mejoraran". Pudimos entonces elaborar el significado del límite institucional. Este concepto de límite lo considero sumamente importante ya que a veces se tiende a confundir la puesta de límites con ejercicio de un liderazgo autoritario. Muchas veces esta confusión deteriora más el funcionamiento de un grado de lo que puede hacerlo el ejercicio de un real liderazgo fuerte, ya que lo que perturba más en un niño es la percepción sutil de esa inseguridad del maestro, rompiendo los cauces de su propia conducta espontánea.

Señalé por otra parte que los alumnos tendrán que saber con claridad cuáles son sus derechos y obligaciones en la escuela. La directora entrará una mañana al grado para hablarles y recordarles lo que la escuela espera de ellos y sus obligaciones mientras están en la escuela. Como asimismo sus derechos. Por otra parte cualquier falta de respeto a las maestras será notificado a los padres, los cuales serán citados a la escuela para que ellos también estén enterados "en el mismo día" de lo que sucede. Esto último es sumamente importante ya que a menudo los padres esperan que la escuela se haga cargo de sus dificultades para poner límites a sus hijos y esperan que ésta sea omnipotente y resuelva todo lo que ellos no pueden o se resisten a hacer por sus propios conflictos personales y situaciones no resueltas ya con sus propios padres ya con la autoridad en general.

Por otra parte los padres en reuniones generales pueden llegar a expresar sus quejas de que la escuela tiene una disciplina demasiado laxa. Esto es común en muchas escuelas a las que tengo la oportunidad de acceder ya sea por ejercer trabajos de psicología institucional, como por los casos en que superviso tareas de otros profesionales.

Este es un indicador significativo de la necesidad que los mismos padres tienen de verse apoyados en la escuela y que ésta haga lo que ellos no pueden hacer. Por otra parte, si ven que la escuela es disciplinaria y fuerte les permite descargar sobre ella las culpas en los casos en que sobrevienen

situaciones límite. Esta es la razón por la cual la mejor forma de evitar estos extremos es desde el comienzo hacer partícipes a los mismos de cuáles son los elementos del encuadre escolar y llamarlos tan pronto aparecen indicadores de un conflicto en el grado de sus hijos. El enfoque institucional permite así dar en cada situación conflictiva un ámbito más amplio que agiliza las soluciones.

Las reuniones de este grupo de maestras se prosiguieron durante tres semanas. En el comienzo de este plan de lo que llamaríamos toma de conciencia del encuadre escolar y grupal por parte de los alumnos en conflictos de aprendizaje, hubo que llamar a varios padres para que se hagan presentes por razones de seria indisciplina. Todo este acontecer se dio en un término de cuatro semanas, en las que implementamos la estrategia de abordaje del conflicto.

CRONICA N° 2

La dirección da un aumento de sueldo a una maestra especial por su aporte excepcional dentro de las exigencias que la escuela tiene respecto de su tarea.

Poco tiempo después (y aparentemente sin conexión con este hecho) surge un malestar general sin que sea posible saber la causa.

Los indicadores de que se está gestando un conflicto ya están a la vista: cuchicheos, llegadas tarde, mayor número de ausencias de maestras; hay muchos niños que "se portan mal"; la comunicación formal entre maestras y la jerarquía superior sufre de pronto una interferencia que llega por momentos a perturbar la tarea: se "olvidan" de presentar algún plan de clase o de analizarlo con la directora; "no pueden" reunirse para elaborar algún criterio común de trabajo entre dos grados paralelos; no informan "por habérseles pasado" sobre necesidades referentes a materiales didácticos y que "casualmente" deben usar hoy, etc.

De pronto viene un pedido: se presenta en dirección un grupo representativo; solicitan un aumento sobre su sueldo; sólo así seguirán haciendo las reuniones fuera de las horas de clase, fijadas por la dirección.

Dicen que no se les reconoce sus horas dedicadas a la escuela fuera de sus obligaciones de enseñanza.

ABORDAJE DEL CONFLICTO

Estrategia

Indagación y análisis de la demanda:

- a) ¿Qué elementos manifiestos están incidiendo en la situación?
¿Hay exigencias desde algún nivel jerárquico con pautas o normas recientemente incluidas? ¿Se han agregado tareas o temas de enseñanza no conocidas o explicitadas en el momento oportuno?
- b) ¿Qué elementos subyacen a la demanda manifiesta?
- c) ¿Cuál es la dimensión institucional de la demanda?
Es decir, ¿cómo está afectando al sistema total escuela?
¿Quién es el agente de la demanda? O sea, ¿quién está realmente pidiendo la intervención analítica?: ¿los maestros?, ¿la dirección?

TECNICAS DE ABORDAJE

- 1) Observación: de las conductas manifiestas: comunicación, roles funcionales, sus perturbaciones.
- 2) Reuniones parciales y plenarias para:
 - atacar la perturbación, señalando su emergencia;
 - búsqueda del origen de esta demanda;
 - el grupo concreto donde surge como parte de toda la Institución y su interacción.
- 3) Indagación en el staff (o equipo directivo) y análisis de la demanda.

La observación sistemática de la conducta de las maestras en las distintas horas, como asimismo la información recibida de las observaciones de dirección y otras jerarquías, indican que la maestra M. a la que se le aumentó el sueldo, se encuentra "casualmente" sola en los intervalos de su tarea. Las otras maestras parecen evitarla.

Me planteo la hipótesis de que la evitación observada puede tener alguna relación con el aumento de su sueldo.

Durante las dos semanas que dura la emergencia oscura del conflicto, es posible detectar que el aislamiento en que se encuentra M. le produce una especie de perplejidad ya que no entiende qué está pasando.

Propongo al director general la realización de una reunión plenaria con todas las maestras en la que, en principio, se tratará la negativa a asistir a las reuniones establecidas y al precio que la escuela debiera pagar para que asistan. Coordina el director. Yo intervengo desde mi rol.

Esta reunión empieza con un silencio largo. El director solicita que expliciten verbalmente lo que pidieron por escrito y que era necesario hablar sobre el porqué de pronto a mitad de año "se descolgaban" con esta exigencia.

Los maestros se miran, bajan la vista, no dicen nada.

De pronto se oye una voz: "M." nos ha dicho que la dirección le hizo un aumento de sueldo y la felicitó por lo bien que está trabajando. ¿Desde cuándo la escuela premia con mejores sueldos? ¿Qué tenemos que hacer nosotras para que

también nos aumenten? ¿Y todavía tenemos que venir después de clase a reuniones?

A partir de ahí todos querían decir sus enojos. Pasó así un buen rato. Todos hablaban al director; nadie miraba a "M." que de pronto, roja de rabia, les dijo: Son todos unos malos compañeros, unos envidiosos. Con razón durante más de 10 días nadie me habló ni se acercó. Me pasé sola en los recreos, apenas si alguno me saludó y yo no podía imaginarme por qué era. Creía que yo los había ofendido en algo. Cuando le pregunté a "S." y a "R." qué pasaba me dijeron que nada, que a mí me parecía. Ya iba a ir a la dirección porque así no podía seguir.

Señalé entonces que el aislamiento al que sometieron a "M." era la manera de expresarle la hostilidad que sentían. Probablemente preferían negar que fuera capaz de tareas al más alto nivel en su especialidad: expresión corporal, por celos profesionales, y en cambio odiarla por ser la preferida de la dirección que simplemente le demostraba su preferencia con un aumento calificado del sueldo.

Además, les dije, era probable que este aumento les producía un sentimiento de desvalorización de la propia tarea. Les era más fácil hablar de maestra preferida, que reconocer el logro de una compañera: la rivalidad no podían reconocerla porque les causaba malestar. Ellas nada podían frente a una conducta que creían otorgaba privilegios injustos.

El largo silencio que siguió fue interrumpido por M.:

En estas condiciones, dijo, no puedo seguir en la escuela. Necesito el trabajo, vivo de él, pero no al precio de estar sola y odiada.

Esto creó junto con el sentimiento de culpa una toma de conciencia en las demás. Algunas, tímidamente, le pidieron disculpas, otras siguieron en silencio.

Seguimos elaborando a tropezones de silencio. Algunas más animosas llegaron a decir que el pedido de aumento de sueldo ni siquiera les calmaba el resentimiento, ni la rivalidad. Parece que no era eso lo buscado.

El análisis de los hechos permitió comprender que la rivalidad y celos les hizo desplazar su atención desde el objeto directo M., para sustituirlo por una compensación de dinero procedente de la dirección que debía pagar caro por su preferencia. Era una forma de inferirle un castigo como venganza por este aumento vivido como traición.

Esta larga reunión de dos horas y media, terminó con abrazos, descarga de sus culpas, y promesas de que seguirían viniendo a las necesarias reuniones que después de clase debían hacer periódicamente.

Este tipo de conflictos en diferentes circunstancias y por objetos diversos son comunes.

CRONICA N° 3

1) La situación (en un Jardín de Infantes)

Una maestra de Jardín, del grupo de cuatro años, se queja de su dificultad de manejar las entrevistas que la madre de una de sus alumnas suele pedirle para saber de su hija porque la nota rebelde y caprichosa.

La maestra cuenta que no puede entender porqué se pone tan agresiva con esta madre, por qué quisiera no tener que atenderla; por qué "engancha" con cualquier expresión que la madre emplea, sintiendo que ésta la acusa de algo que no ha hecho y no sabe qué pasa, "a pesar de que ella como maestra se lleva muy bien con su hijita" la adora, la suele levantar en brazos, e incluso tuvo la fantasía de llevarla por un fin de semana a su casa.

2) Conflicto

La maestra se siente angustiada porque desde que la madre le pidió hace unos días una nueva entrevista, ha cambiado su propia relación con la niña: no la atiende como antes, la niña comenzó a seguirla y a llorar, y se orinó varias veces desde ese momento.

La maestra pide que sea la directora la que reciba a la madre; ella no puede hacerlo, se siente incapaz de enfrentarla, teme que la agreda verbalmente y no sabe por qué.

3) Estrategia de abordaje del conflicto

- a) Indagación y recolección de todos los datos posibles.
- b) Distribución de los mismos en una relación de campo (encontrar las personas que intervienen y hacer hipótesis sobre lo que sucede en Jardín).
- c) Expectativas de la maestra respecto de la niña y de su propio rol.
- d) Expectativas de la maestra respecto de la madre.

Objetivo de la estrategia

Buscar las expectativas encubiertas (fantasías inconscientes) de la maestra con el fin de ubicar el problema.

4) Técnicas usadas:

- a) Grupo de elaboración con el resto de las maestras de Jardín (12) y las ayudantes de grupo.
- b) Dramatización de roles con las demás maestras: serie de dramatizaciones de roles con soluciones alternativas que lleguen a descubrir y ubicar el problema real.
- c) Grupos de elaboración.

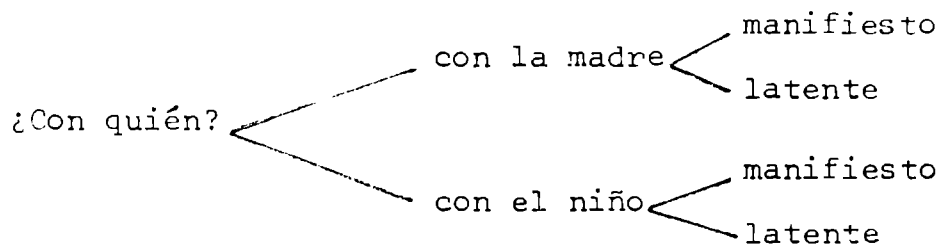
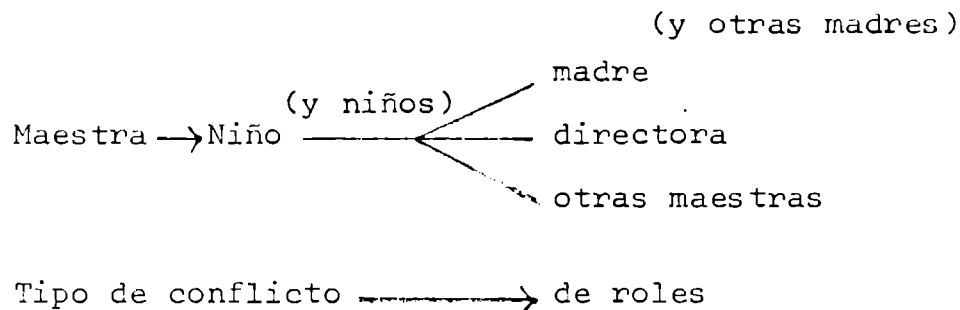
El conflicto en acción (laboratorio):

Nos proponemos una reunión de cinco horas, durante la mañana de un sábado.

En situación de crisis acudo a técnicas de trabajo intensivo y continuado.

Diseño del laboratorio

- 1) La maestra informa sobre su situación conflictiva con todos los detalles posibles y referencias históricas de la situación desde el comienzo de clases.
- 2) Las maestras se constituyen en un grupo de dramatización de roles.
- 3) Analizamos lo percibido y se transforma en datos las fantasías subyacentes, mediante señalamientos e interpretaciones.
- 4) Se relaciona la situación específica con la forma de comunicación de las maestras entre sí, con la directora, con los niños, con las madres. Es decir, se inserta la situación en el ámbito de las instituciones Jardín y familia.
- 5) Se va anotando en la pizarra con la construcción de un gráfico o cuadro sinóptico, los datos correlacionados:



- 6) Se vuelve a dramatizar los roles; ahora son otras dos maestras las que hacen de madre del niño y de maestra. La maestra implicada observa. Yo intervengo de modo de señalar e interpretar las acciones al final.
- 7) Tratamos de conceptualizar lo acontecido incluyendo nuevos datos (tomas de conciencia del tipo de interacción y de las fantasías subyacentes). Se anotan en la pizarra.
- 8) Descanso y café.
- 9) Una nueva dramatización y otra solución alternativa.
- 10) Nueva conceptualización y agregado de datos.
- 11) Síntesis integrada (institucional: familia, escuela) de todos los datos y comprensión.
- 12) Una dramatización de roles final donde la maestra asume la situación frente a la madre con conciencia ya de la procedencia del conflicto y su conversión en datos de problema.

Análisis e interpretación de los datos

A través del desarrollo del laboratorio el grupo pudo percibir y percatarse del conflicto de roles de la maestra:

- 1) Su conducta (consciente) frente a la niña era la de amarla y atenderla en forma a menudo preferencial.
- 2) Sus fantasías subyacentes que contaminaban su rol de maestra se asentaban en:

- a) un profundo deseo de tener una hija (hacía 5 años que estaba casada y no podía quedar embarazada, a pesar del tratamiento médico);
- b) una especie de apropiación (robo) de esa alumna, convirtiéndola en hija y dándole un trato preferencial de "única", produciendo en el resto de los niños dificultades de integración.

Frente a la madre. Sus fantasías subyacentes se asentaban en una escena de robo de la alumna-hija.

Con la madre quería, en el nivel inconsciente, compartir la niña. Entonces en cada entrevista debía luchar como madre fantaseada frente a la madre real, lo cual la llevaba a un sentimiento de que esa madre real le estaba robando su niña. Su conducta promovía un estado de tensión en la madre que era vivido por la maestra como agresión.

Este sentimiento de persecución (agresión) que vivía la maestra, la dejaba perpleja (¿por qué?, se preguntaba, si yo adoro a la niña) y, por otro lado, trataba de evitar las entrevistas que se le hacían insostenibles y angustiantes. Pedía que la directora hiciera la próxima entrevista por ella.

Es interesante agregar el dato que la directora tiene tres niñas y un varón. Es decir, a nivel de fantasía subyacente, había una "gran madre"; madre real de sus propios hijos y capaz de la distancia funcional (de roles) con el fin de evitarle el terror de la pérdida de su niña (de sus hijos no nacidos, abortados espontáneamente entre el tercero y cuarto mes).

Las dramatizaciones sucesivas de roles con las soluciones alternativas permitieron llevar a nivel consciente la lucha (rival de la madre) que iniciaba con la madre cada vez que se enfrentaba con ella. Pudo verse con claridad lo insostenible de la próxima entrevista: el temor a la madre "perseguidora" que destruía con su presencia real, sus gratificaciones "de madre fantaseada" (del rol de madre) al punto de llegar a abandonar a la pequeña, la cual entró en angustia siguiéndola a todos lados llorando. Y esto con el fin de disminuir su culpa y evitar en cierto modo el castigo (la agresión materna).

El esclarecimiento permitió conceptualizar un hecho sumamente común en Jardín de Infantes: la usurpación del "lugar" de la madre con el consiguiente conflicto de roles. La dificultad que la maestra pueda tener en cuanto no se "ubica" en el Jardín; no percibe claramente el desempeño de su rol y el de las otras maestras.

Transfiere a su grupo de niños deseos y frustraciones propias, de su familia y actúa sobre ellos (disocia sus necesidades subyacentes, de su pensamiento), depositando en su actuación la semilla del conflicto.

A partir de este esclarecimiento y solución de la situación, la entrevista que la maestra pudo hacer con la madre permitió a ambas suavizar sus relaciones.

CRONICA N° 4

Una maestra presenta, en una reunión plenaria, una situación conflictiva: "No puede controlar al grado cuando da tareas a realizar y algunos niños terminan antes. Estos niños, generalmente los más capaces, se transforman, en el momento mismo de terminar de trabajar; comienzan a levantarse, a hacer ruido, se hacen señas entre sí, se ríen. Molestan a los otros niños que aun trabajan, los cuales se quejan de no poder concentrarse, y dejan incluso de seguir hasta el final."

Como las demás maestras se unen a este planteo de situación, y piden se las oriente qué hacer abordamos la situación.

Estrategia

Propongo acercarnos primero en una rápida revisión a la metodología de trabajo en el grado, qué tipo de liderazgo ejercen, cuál es el grado de libertad y autonomía que los niños tienen en el grado para realizar sus tareas de aprendizaje. Cómo evalúan, ¿tienen una organización especial para este fin?

Técnicas

- 1) Funcionamiento en grupo plenario para la propuesta de temas.
- 2) Constitución de pequeños grupos (Philips 66) de 4 maestros todos funcionando a la vez, elaborando en voz cuchicheada durante 15 minutos, y sin coordinador, los aspectos que cada grupo considere pertinente e importante.

- 3) Devolución de una apretada síntesis de los interrogantes y planteos que cada grupo hará en voz alta, a través de un miembro delegado por los otros integrantes.
- 4) La coordinación analizará, señalando e interpretando aportes. Esta técnica, con repetición de sus pasos, logrará cada vez una mayor comprensión.
- 5) Se termina con un debate general sobre el tema focalizado y con las propuestas de nuevas acciones.

Tiempo de la reunión total: 2 horas.

Nº de reuniones: 3.

Nº de integrantes: 24 maestras.

Elaboraciones

A través de los aportes procedentes de las experiencias de las maestras en sus grados, surgieron las preguntas más importantes:

- a) ¿Qué hacer con los niños "desocupados" que por haber terminado antes la tarea molestan?
- b) ¿Cómo incide esta conducta en la maestra?
- c) ¿Qué piensan las maestras y la dirección de la disciplina?

Durante el proceso de elaboración algunas maestras dicen que para tener ocupados a los niños que terminan antes, les dan más trabajo.

Este constituyó el tema más importante ya que, quien más quien menos, terminó sosteniendo que con frecuencia se ven obligadas a hacer lo mismo. Parecería que ello se impone con

una lógica tan antigua que justamente por serlo no se discute. Es la institución del aprendizaje como disciplinario; es la seguridad que la maestra necesita: apoyarse en lo instituido que ni siquiera debe cuestionarse.

Nos dedicamos entonces a ver qué tipo de consignas utilizan en sus clases: generales, grupales, individuales, los casos y situaciones en que se imparten.

¿Las da siempre la maestra?

¿Puede la maestra implementar la capacidad en los niños para darse consignas grupales?

Luego consideramos la evaluación. Se hizo un análisis del tiempo de aprendizaje como límite y el tiempo de evaluación sistematizada en cada clase antes de terminarla y al final del tema completo.

Concentramos nuestra atención en el significado de Evaluación. Esto fue importante, ya que a partir de ahí fue posible detectar el énfasis que las maestras ponen en el hecho de que todos los niños deben terminar las tareas en el tiempo establecido por la hora de clase.

Esto significa que:

- a) hay una tendencia a masificar a los niños y a no considerar las diferencias;
- b) no tienen en cuenta características individuales ya que algunos niños necesitan más tiempo para hacer bien la tarea, otros en poco tiempo la hacen, otros terminan pronto y mal por no prestar atención y otros aún porque no entienden y hacen cualquier cosa, etc.

Este fue el núcleo que nos llevó a analizar la actitud autoritaria y burocrática de las maestras. Estaban convirtiendo la evaluación del producto (tarea terminada) en un modo de discriminación de "categorías" de alumnos: los que cumplen, o sea los que dan su consenso a las normas decididas por la maestra y los que no; es decir, conformistas y rebeldes o disidentes. Este enfoque de la evaluación nos ha permitido discernir cuántos restos de los tradicionales métodos de aprendizaje, subyacen a sus externas manifestaciones de metodologías de avanzada. El solo hecho de valorizar la evaluación final del producto de una tarea, como si fuera una acción totalizadora, es decir, como si allí terminara realmente el proceso, nos está diciendo que todavía no han comprendido ni la relación temporal que hilvana una clase con otra, ni la influencia que ejerce su propia concepción de la evaluación sobre el grado todo. Tampoco parecieran haber tenido conciencia de que el solo hecho de que algunos niños sean "bien vistos" por terminar antes, ponía a los otros en rivalidad, despertaba su resentimiento, su agresividad, su resistencia a seguir y a "hacer bien", ya que los primeros lugares fueron ocupados y las preferencias de la maestra descubiertas. Estos que "terminan antes", vimos, convalidan la autoestima de esos niños, pero también la de la maestra: percibe que su autoridad sigue en pie, su "amor propio" se ve sostenido por esos buenos alumnos, obedientes, cumplidores, aceptadores de sus consignas (normas).

Los otros, los que tardan, son los que (para las maestras) dislocan el grado porque obligan a que los obedientes que pronto terminan, se pongan a molestar.

En este instante analizamos la ambivalencia que surge en las maestras: antes premiaron con su reconocimiento tácito o explícito a los que terminaron la tarea, evaluándolos en ese mismo momento con la más importante de las evaluaciones para un niño: la sonrisa, el asentimiento gestual, el amor. Inmediatamente se convierten en el movilizador de una dinámica que procede seguramente de ese sentimiento de preferencia. Parecería que esos niños perdieran el control: ya es la fiesta, no hay normas, la tarea ha terminado, debiera ya ser el recreo.

La maestra se perturba, ¿cómo es posible que estos mismos niños, ángeles hasta hace un instante, provoquen este desorden? Lo que ella deja de incluir es que por alguna razón los otros "enganchan" y lo que tratamos entonces de esclarecer es la característica de la dinámica total, incluyendo su propia rabia por verse sobrepasada en su capacidad de contralor. Lo que parece no poder admitir es que podría existir otra respuesta de ella que no sea la del enojo, la de mandar afuera o a la dirección, u otro modo de respuesta coercitiva (y burocrática). Tanto es así, que la única forma que encuentran de control, es el acto disciplinario, coercitivo, de dar más trabajo a los que terminaron de modo que no molesten. Es la vuelta total, la regresión a las antiguas formas de control en

Pedagogía: la tarea en este caso se convierte en un castigo y a la vez una evaluación de la conducta de carácter negativo. Ha convertido el aprendizaje en una institución coercitiva. Esta institucionalización de lo coercitivo (característica predominante de lo burocrático) puede adquirir diversas formas:

a) No dejar salir al recreo a los niños que no terminaron la tarea, para que la hagan.

En este caso, no se permite a los niños tener la experiencia del tiempo de trabajo "terminado"; de la interrupción del régimen normativo para el trabajo; y la instauración del tiempo "festivo" del recreo, y lo que éste implica fundamentalmente: la ceremonia del duelo o finalización de la tarea "anterior" para abrir la nueva hora.

b) Agregar tareas a los que terminaron para que no molesten:

Durante la elaboración pudieron tomar conciencia de que sus conflictos surgen del hecho de que ellas mismas no aguantan liderar en libertad un grupo de alumnos con diferencias intelectuales y de rendimiento porque están convencidas de que sus enseñanzas debieran siempre ser entendidas y aceptadas. Ellas se ponen en el centro, ellas saben y el saber es el poder que ejercen y que imponen.

No hay forma en estos casos, de que el grado tenga razón y que se le acepte su tiempo propio. Así, la resistencia o disenso, a la coerción, aparece ya sea como "portarse mal", no prestar atención a la consigna, hacerla repetir una o más veces, conversar, no hacer la tarea.

La idea aquí parece ser: hacerse mandar afuera, hacerse retar desbaratando por un rato la norma del orden rígido y el silencio, etc.

A través de las reuniones, fue posible tratar la Unidad Didáctica, se intentaría llevarla a cabo de modo que en cada clase se den consignas de la tarea a realizar, se indicaría con claridad el tiempo de que los niños disponen teniendo en cuenta, no la hora total hasta el recreo sino el que permitiría luego un tiempo amplio de evaluación.

De este modo, cuando los más adelantados empiezan a terminar se incluye a todos en el punto en que se encuentran.

He comprobado en estas experiencias de evaluación, que se supera el rasgo burocratizante del aprendizaje que es la cantidad. En cambio, el planteo grupal del tema, los aportes y explicaciones de todos los niños o por subgrupos si así han trabajado, permite la colaboración. Aquellos niños que durante su tarea individual, escrita, hubieran tenido dificultades para hacerla, se distienden, y van completándola durante el aporte de todos.

Esa actitud permisiva abre realmente las puertas del aprendizaje y la evaluación se convierte, de hecho, en una parte del proceso. Disminuye en forma significativa el número de niños que "se portan mal" y el clima se hace más cómodo. Fue posible descubrir la necesidad que los niños tienen de darse sus propias consignas y realizar las evaluaciones de sus pares y de sí mismos.

Fue bueno comprobar que no por el hecho de ser los primeros en terminar debían cargar con más tarea, la solución debía estar en otro método de evaluación y en otro tiempo de la misma.

Fue posible hacer la propuesta y aceptarla para verificar su validez, que la evaluación se llevara a cabo en cada niño respecto a sus propios logros de modo que las calificaciones sean también relativas. Una maestra contaba que decía a un alumno: "te pongo un cinco pero para mí vale un ocho".

Vimos que si para ella vale un ocho, pues es ese ocho el que el niño debe tener. Ya es de todos modos una abstracción el número; pero lo que intento señalar y transmitir es la necesidad de que cada niño sea respetado en sus diferencias y en sus características. Lo que trato de evitar es la masificación de los niños. Acentúo la descentralización del poder en el nivel evaluativo. Intento desburocratizar al grado. La maestra puede y debe delegar en los niños cierta capacidad de crear modos de trabajar y de evaluar, que cada niño sepa con palabras claras por qué se lo evalúa de cierto modo. Es el respeto mínimo que se le debe a cada uno como persona.

Creo que la evaluación debe observar el desarrollo grupal pero si se olvida al niño como individuo en el grado se corre el riesgo de convertir la evaluación en un acto coercitivo e injusto.

Las maestras discuten entonces qué dirán los más

adelantados, evaluados también con un ocho. Por supuesto que esta situación se dará, pero dependerá de la claridad que tenga la maestra sobre lo que significa evaluar y calificar. Si estas palabras se refieren a comparaciones grupales solamente y a las respuestas completas y exactas a sus consignas, no podrá entender el valor del "ocho", pero si entiende que este grupo grado existe justamente por la aceptación de las diferencias, entenderá que algunos "más, o menos" diferentes no son más, o menos malos sino, sólo diferentes. Esta actitud de la maestra promovería la emergencia de conductas más libres en aquellos temerosos, tímidos o lentos; y bien explicado a todos, permite que los más avanzados no se sientan poderosos sino continentales y generosos. Es un juego limpio que es indispensable practicar. Probablemente habría menos deserción escolar. Pero para ello cada maestra debiera entender que su omnipotencia consiste en creer que ella es buena si no hay lentos. Al encarar la situación de los niños que "molestan" porque no entienden la consigna y porque no saben cómo trabajar nos encontramos con la necesidad de esclarecer la metodología que las maestras utilizan en el grado.

Si el niño tiene un buen cociente intelectual comprobado con tests pertinentes, si el niño tiene una buena relación social en casa (entrevistas con padres) y en el grado con los compañeros ¿cuál puede ser la causa?

Nos encontramos aquí con el criterio de trabajar:

- 1) al ritmo del tiempo de planificación previa
- o 2) al ritmo de los avanzados.

Ambas formas suponen que la maestra no está desempeñando bien su rol fundamental de ser coordinadora de grupo de aprendizaje. En el primer caso ignora a todos los niños: simplemente son un medio para cumplir su programa. Y esto es más común de lo que se supone..

En el segundo, tiene conductas de discriminación; no ejerce su función con la segunda de las grandes precondiciones de la enseñanza: ser equitativa y hacer justicia. No hacer discriminaciones y exclusiones.

Ser equitativa y ser justa significa en evaluación, considerar los cambios en relación a la historia de la conducta de cada niño, de su relación con otros, con la maestra. Significa incluir los objetivos que la maestra se propone con la clase pero también con cada alumno por separado.

CONCLUSIONES

Me propuse un problema que enfoqué a dos niveles:

- a) desde un enfoque amplio; en él me interrogo sobre el origen de la emergencia de conflictos en la escuela, su manifestación como perturbación de la comunicación y como distorsión del vínculo a nivel de los roles funcionales;
- b) desde un enfoque más restringido (dentro del grupo escolar); en que el niño pareciera sintetizar en su conducta escolar las características de las constelaciones familia y escuela en las que se halla inserto.

Desde estos interrogantes, surgidos de observaciones incidentales y sistemáticas de la realidad del proceso escolar, planteo la hipótesis: "Si un niño presenta dificultades en la comunicación, en el establecimiento de vínculos de tarea, en la integración social o en el aprendizaje es dable suponer, que en forma activa se está "presentando" como el emergente de un conflicto institucional cuyas raíces pueden estar en la familia, en la escuela, o en ambas instituciones".

En consecuencia, como en la verificación del trabajo de campo he ido confirmando de continuo la hipótesis, consideré insuficiente el diagnóstico individual del niño "problema"

porque silencia aspectos importantes. Consideré que se hace necesario un análisis institucional (abordaje de Psicopedagogía Institucional).

De este modo mi trabajo intenta:

- A) Dar los fundamentos que verifican la hipótesis.
- B) Proponer una modalidad de trabajo: la Psicopedagogía Institucional que responde a la tesis.

Desarrollos de A y B:

A)

- Muestro que la institución concreta escuela es un campo discriminado de variables que inciden en las interacciones del niño.
- Señalo cuáles son algunas de esas variables y cómo afectan las relaciones en general y al niño en particular.
- Muestro que las variables de la institución escuela están en relación con las de la familia (en los capítulos 1, 2, 3).

Todas estas demostraciones se hacen a través de análisis teóricos y análisis de casos.

B)

- Intento una descripción fenomenológica y una definición aproximativa de conflicto.
- Describo un tipo de abordaje (objetivos-tareas-técnicas).
- Ejemplifico este tipo de abordaje a través de crónicas analizadas, ejemplos de campo, indagaciones diagnósticas de las constelaciones familiares de los niños y su conducta de síntesis emergente en la escuela.

En este sentido considero haber logrado una aproximación coherente al estudio de los roles y de los vínculos del niño durante la tarea escolar; como asimismo una cierta posibilidad de diagnosticar algunas de las causas institucionales (escuela-familia) que pueden estar produciendo esta determinada conducta en la escuela. Entonces me resulta más fácil anticipar modos particulares de implementación de técnicas en los distintos casos, o promover un proceso de prevención y psicohigiene en los momentos necesarios.

El encuadre que utilizo en general, el de las técnicas grupales, constituye en sí mismo un continuo cuestionamiento de la eficacia de la comunicación dual como única forma de indagación analítica. Por ello, a la vez que técnicas grupales, constituyen el instrumento de un verdadero análisis institucional en el sentido que analizar es enfocar los datos obtenidos por conversión de los conflictos en problemas.

El lugar en que se da el problema (grado, maestros, familia, dirección, celadoras, administración) no es siempre el lugar aparente del conflicto. Puedo buscar este lugar en los procesos o acciones que se dan en las reuniones. En ellas puedo atender a los significados de tales procesos, si logro atravesar las comunicaciones parciales; aquellos aportes que quedan aparentemente completos pero que encubren en el nivel subyacente, en lo que no es dicho totalmente (enojos, violencia, silencio, acusaciones veladas, etc.), toda una gama de

significados. Estos aclaran la percepción del psicopedagogo y le permiten mostrárselo a los integrantes del grupo, y al permitirles la percatación del problema, abro el camino para su solución o, si no está en nuestras manos tal solución, implementar el acceso a quienes sí tienen ese poder.

De todos modos sigo mis experiencias en distintas escuelas y jardines de infantes que me permiten reaprender en cada nueva situación para confrontar mis respuestas y verificar en cada caso su validez.

Considero, por otra parte, que esta modalidad de trabajo de un continuo análisis institucional, y que yo incluyo bajo la denominación de Psicopedagogía Institucional, podría servir para toda escuela y jardín, tanto privados como oficiales, en cuyo caso sería factible una verificación más amplia.

L E X I C O

CONFLICTO: Lucha directa y consciente entre individuos o grupos por un mismo objeto. La derrota del oponente es considerada esencial para lograr el propio objetivo.

CONFLICTO INTERPERSONAL: Relación entre dos o más personas que buscan metas que no pueden ser alcanzadas simultáneamente en las condiciones existentes.

CONSENSO: Delineamiento de las áreas de acuerdo entre individuos o grupos que se hallaban previamente en conflicto. En esta acepción, el consenso es un medio de resolver conflictos.

CONSTELACION FAMILIAR: La cantidad y características de los miembros de una familia; especialmente la pauta de sus relaciones mutuas.

DESVIACION: Disconformismo con respecto a las normas sociales.

DIALECTICA: El desenvolvimiento de las contradicciones y de su solución como un método para hacer progresar el pensamiento.

IDENTIFICACION: Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones.

En psicoanálisis: el sustantivo identificación puede tomarse en un sentido transitivo, correspondiente al verbo identificar, o en un sentido reflexivo, correspondiente al verbo identificarse.

INTERACCION SOCIAL: El proceso social básico, representado en la comunicación, y una relación mutua entre dos o más individuos (o grupos). La interacción entre personas es conducta social. A través del lenguaje, de símbolos y de gestos, las personas intercambian significados y tienen un efecto recíproco sobre la conducta, las expectativas y los pensamientos mutuos.

PODER: Capacidad de un individuo o grupo para llevar a cabo sus deseos o políticas, y de controlar, manipular o influir sobre la conducta de otros, quieran estos cooperar o no. El agente que posee poder tiene recursos para imponer su voluntad sobre otros. Estos recursos provienen, con frecuencia, de relaciones sociales y de la posición de un individuo en un grupo o sociedad. No se necesita tener autoridad formal para imponer la propia voluntad sobre otros.

ROL: 1. Función representada por un individuo en un grupo.
2. Conducta que es característica y esperada del ocupante de una posición definida en el grupo.

Rol 1. y Rol 2. son afectados mutuamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. ANZIEU, D.: El grupo y el inconsciente. Madrid, Biblioteca Nueva, 1978.
2. ————— y otros: El trabajo psicoanalítico en los grupos. (Trad.). México, Siglo XXI, 1978.
3. BECK, L.: Educación sexual para preadolescentes. Buenos Aires, Hormé, 1973.
4. BELLAK, L. y S.: Test de apercepción infantil (C.A.T.). Buenos Aires, Paidós, 1970.
5. BENDER, L.: Test gestáltico visomotor. Buenos Aires, Paidós, 1960.
6. BION, W.R.: Experiencias en grupos. Buenos Aires, Paidós, 1970.
7. —————: Volviendo a pensar. Buenos Aires, Hormé, 1972.
8. BLEICHMAR, H.: Narcisismo. Buenos Aires, Nueva Visión, 1978.
9. BOARD, R.: El psicoanálisis de las organizaciones. Buenos Aires, Paidós, 1980.
10. BOSCH, L. y otras: Siete propuestas (J. Infantes). Buenos Aires, Paidós, 1979.
11. BUCKLEY, W.: La sociología y la teoría moderna de los sistemas. Buenos Aires, Amorrortu, 1977.

12. BURNS, R. y KAUFMAN, S.: Los dibujos kinéticos de la familia como técnica psicodiagnóstica. (Trad. M. Rojzman). Buenos Aires, Paidós, 1978.
13. BUTELMAN, I.: "El psicodrama operativo en la escuela", en: D. Anzieu, El psicodrama analítico del niño. (Trad.). Buenos Aires, Paidós, 1961.
14. —————: "El grupo pequeño en la burocracia de una institución educacional", en Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo, Tomo II, N° 2, Bs. As., 1961.
15. ————— y otros: "La técnica de la conferencia y la discusión en el aprendizaje", en Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo, Tomo III, N°3, Bs.As., 1965.
16. CORMAN, L.: El test del dibujo de la familia. (Trad. I. Ibañez). Buenos Aires, Kapelusz, 1967.
17. CROZIER, M.: El fenómeno burocrático. Buenos Aires, Amorrortu, 1969.
18. DE LA FUENTE, E.: "Grupo amplio de estructura participativa", en Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo, 1982.
19. DEUTCH, S. y KRAUSS, R.M.: Teorías en psicología social. Buenos Aires, Paidós, 1970.
20. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Madrid, Espasa Calpe.
21. DOLTO, F.: Psicoanálisis y pediatría. México, Siglo XXI, 1980.
22. ENGLISH, H.B. y ENGLISH, A.Ch.: Diccionario de psicología y psicoanálisis. Buenos Aires, Paidós, 1977.

23. ETZIONI, A.: Organizaciones modernas. México, U.t.e.h.a., 1972.
24. FERNANDEZ, L.: "Asesoramiento pedagógico institucional".
Trabajo de investigación, U.B.A., 1965.
25. FREUD, S.: "Psicología de las masas y análisis del yo", en
Obras completas, Tomo I, Madrid, Biblioteca Nueva, 1948.
26. ———: "Introducción al narcisismo", en Obras completas, T.I.
27. ———: "Totem y tabú", en Obras completas, Tomo II.
28. GUILLAUME, P.: Psicología de la forma, Buenos Aires, Paidós,
1959.
29. GOFFMAN, E.: Internados. Buenos Aires, Amorrortu, 1961.
30. ———: La presentación de la persona en la vida cotidiana. (Trad.). Buenos Aires, Amorrortu, 1971.
31. GOODENOUGH, F.: Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana. Buenos Aires, Paidós, 1950.
32. HARTLEY, R.; FRANK, L.; GALDENSON, R.: Cómo comprender los juegos infantiles. Buenos Aires, Hormé, 1977.
33. HEGELER, S.: Educación sexual infantil. Buenos Aires, Hormé,
1974.
34. HOMANS, G.C.: El grupo humano. Buenos Aires, Eudeba, 1968.
35. JAQUES, E.: Trabajo, incentivo y retribución. Buenos Aires,
Paidós, 1973.
36. ——— y MENZIES, I.E.P.: Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad. Buenos Aires, Hormé, 1974.
37. ———: A general theory of bureaucracy. Londres, Heineman,
1976.

38. KLEIN, M.: Envidia y gratitud. Buenos Aires, Hormé, 1980.
39. LAPASSADE, G.: Grupos, organizaciones e instituciones.
(Trad.). Barcelona, Gedisa, 1977.
40. —————: Autogestión pedagógica. (Trad.). Barcelona,
Gedisa, 1978.
41. LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J.B.: Diccionario de psicoanálisis. Barcelona, Labor, 1974.
42. LEVY-STRAUSS, C.: Las estructuras elementales del parentesco. Buenos Aires, Paidós, 1970.
43. LEWIN, K.: La teoría del campo. Buenos Aires, Paidós, 1979.
44. LOBROT, M.: La Pedagogie institutionnelle.
París, Gauthier-Villar, 1966.
45. LOURAU, R.: El análisis institucional. (Trad.). Buenos Aires,
Amorrortu, 1975.
46. MEAD, G.: Espíritu, persona y sociedad. Buenos Aires, Paidós,
1960.
47. MERTON, R.K.: Social theory and social structure. Free Press
Glencoe, Illinois, 1959.
48. MORENO, J.L.: Psicodrama. Buenos Aires, Hormé, 1978.
49. MURRAY, H.: Test de apercepción temática (T.A.T.). Buenos
Aires, Paidós, 1965.
50. PUGET, J.: "Algunas consideraciones acerca del tiempo".
Presentado en la A.P.A., Buenos Aires, 1966.

51. RUESCH, J.: Comunicación terapéutica. (Trad.). Buenos Aires, Paidós, 1980.
52. —————: Comunicación. Buenos Aires, Paidós, 1981.
53. SARTRE, J.P.: Crítica de la razón dialéctica. Buenos Aires, Losada, 1963.
54. SCHLEMENSON, A.: "El modelo profesional-cliente. Sus derivaciones organizativas.", en Rev. Arg. de Psicología, año IV, n° 13/14.
55. THEODORSON, G. y THEODORSON, A.G.: Diccionario de sociología. Buenos Aires, Paidós, 1978.
56. ULLOA, F.: "Psicología de las instituciones". Ficha Carrera Psicología, U.B.A., 1966.
57. WECHSLER, D.: Test de inteligencia infantil (W.I.S.C.). Buenos Aires, Paidós, 1981.
58. WIENER, N.: Cibernética y sociedad. Buenos Aires, Sudamericana, 1958.

Sabemos que a partir de su experiencia familiar, de su ubicación entre hermanos, o de su unicidad, el niño construye su propio modelo para influir su realidad, lo cual constituye a su vez, sus modos de ubicarse en las situaciones diarias, de resolver los problemas. Parecería que tales estilos conductuales se ven favorecidos y realimentados en la interacción familiar tanto a nivel consciente como inconsciente, y que terminan por configurar situaciones a repetición donde el niño finalmente busca insertarse y luego incluso producirlas para lograr un específico equilibrio de roles complementarios. Diríamos que realiza proyectos con un estilo de acomodación propio para mantener lo que es su constelación familiar, afirmándola y confirmándola de continuo.

Ahora bien, la insistencia en la repetición de conductas como único medio de conseguir seguridad, y afirmar su identidad, puede terminar por convertir al niño en un repetidor estereotipado de acciones con las que no siempre resuelve el problema real en una situación.

Los niños en tales condiciones adquieren un modo especial de "estar" en el grupo; algunos "avanzan" y ocupan todo el espacio. Sólo ellos están ahí, no parecen oír realmente a los otros ni a la maestra. Son los hiperactivos, invasores, no oyen ni se oyen a sí mismos. No escuchan consignas, o las oyen parcialmente. No pueden cumplirlas, no terminan tareas. Las maestras y los compañeros son superados en su intento de ponerse en igual velocidad con él; pero los tiempos internos son

diferentes y la coexistencia en situación, se ve perturbada.

Otros "se retraen", se meten "adentro", no parecen ocupar espacio alguno. Los demás pueden llegar a ignorarlos.

Entre estos extremos hay una larga lista de conductas específicas, a veces útiles, óptimas para resolver problemas, otras estériles y vacías de objetivos.

Sin embargo, para que esto suceda no es suficiente que el niño traiga su propio modelo interno de interacción familiar. Debemos agregar a él los modelos internos estructurados, en mayor o menor grado de todos los compañeros, de las maestras, y de otros adultos en contacto con ellos que contribuyen, desde sus funciones a consolidar una especial red vincular en la institución, sobre la base de las respectivas fantasías inconscientes, cuyas irrupciones en las conductas pueden deteriorar un vínculo. De ahí que el abordaje no puede ser individual sino grupal e institucional.

Recordemos que así como Freud dijo que toda psicología individual es social, del mismo modo, todo grupo, constituido para fines determinados y a través del tiempo, conlleva a él, los respectivos grupos internos donde subyacen las características de los vínculos y los roles en las diferentes instituciones a las que pertenece: familia, escuela, club, etc. Esto hace posible pensar, que muchos de sus vínculos pueden estar repitiendo sin percatarse, estilos de las otras instituciones. Estas formas "copiadas" o repetidas, y por repetidas ya automatizadas, son las que a menudo incluyen significados

no conscientes para el que las actúa. Con ellas, pues, "deposita" en la escuela, en otros niños, en la maestra, en su propia tarea, aspectos conflictuales⁽³⁵⁾. Ello se hace posible porque siempre hay "otros" que por sus propias historias personales disponen de una tendencia a ser los sujetos "elegidos" para ser depositarios (o chivos emisarios).

Es por ello que la institución concreta, escuela, contiene en su proceso, en su misma existencia real, esos significados inconscientes que subyacen a la red de interacciones. Por eso es que, justamente, el abordaje analítico de la institución intenta descubrir ese nivel subyacente. Pero la interacción diaria de niños y maestras no se realiza en un mismo plano de espontaneidad; es decir, en un encuadre y objetivos claramente explícitos y a cuya aceptación también el niño pueda acudir espontáneamente con su consenso. Las cosas en general no son así. La acción procedente del niño es diferente a la de la maestra; ésta entra a la escuela con un plan objetivo, un proyecto consciente de realización de la tarea, elaborado, en su contenido y método. Puede prever el desarrollo en cierta medida de acuerdo con previas experiencias. Pero el niño entra a cada clase y simplemente transita en ella con expectativas o sin ellas. En este sentido su espontaneidad es primaria e ingenua. Puede pasar cualquier cosa y es justamente lo que cree que debía suceder. No está prevenido. Desempeña su rol y mientras tanto aprende a hacerlo y así convalida su función de alumno.

La maestra en cambio si es espontánea lo es dentro de su elaborado proyecto y del conocimiento de su función. Sabe lo que se espera de ella y cree saber discernir de acuerdo con sus planes; es consciente de que el proceso en la duración de la clase se está dando como esperaba; puede modificar dicho proceso si lo decide y si sabe cómo hacerlo; puede saber cómo y no querer hacerlo porque "ya estaba organizada la clase de esta manera"; puede finalmente, no darse cuenta de que algo está fallando y terminar su clase como la había planeado, porque no se pone realmente en situación: está dentro de sí misma en el pasado en el momento de hacer el plan. Este es el momento de mayor peligro para el logro del aprendizaje.

Si la maestra sigue redirigiendo su plan a pesar de que los niños no entienden, no atienden y están aburridos entonces ella deja de ser espontánea por el hecho de que no se percata de lo que está pasando. No está ubicada aquí y ahora sino aquí y entonces, con su plan. Está sola dentro de sí misma.

Las identificaciones en el aprendizaje

Un aprendizaje en proceso incluye sucesivas identificaciones múltiples entre los integrantes del grado. Introyecciones (aceptación interna) de modos de hacer las cosas de cualquier "otro", ya sea ese otro un compañero o la maestra.

En ese acto, es como cada uno "va comprendiendo" al otro (en el sentido también de "incluir" al otro dentro de sí mismo).

Esta mutua inclusión permite un acercamiento en el modo de hacer y de decir; las dificultades se empiezan a compartir: "tu dificultad que era mía ya la conocemos". La unidad dramática de cada clase se va convirtiendo en una parte del ritmo total diario, y se establece una continuidad interna, con pequeños duelos (evaluaciones) que cierran cada unidad "tema-clase", y el recreo como ceremonia e intervalo, y como permiso para la fiesta y el olvido de la norma de trabajo.

El ritmo que se crea con las clases de contenidos diferentes, los recreos, el almuerzo, la salida, va estableciendo cada día entre los niños y maestros, canales de comunicaciones que configuran con el correr del tiempo un Sistema de expectativas mutuas de roles.

Es justamente en dichas expectativas, nacidas de la interacción y también de los fracasos de interacción donde suelen aparecer y establecerse luego de manera duradera, los roles estereotipados pertenecientes a las distintas funciones como también las respuestas "habituales", y el empobrecimiento.

Estas conductas vacías surgidas de la fijación de roles parecerían de algún modo llevarse especialmente a cabo para asegurarse la rutina y con ella la seguridad de la propia persistencia y reconocimiento de sí mismo: es un modo que tienen algunos niños de construir su identidad y escapar a la angustia de no comunicarse. Se acostumbran a saber desde antes qué va a hacer o decir "el otro". Esta conducta rutinaria "habitual" se vuelve contra el grupo total. Se hacen todos la ilusión

de que están bien; no existen conflictos de ninguna clase, ya sean de contenido sistemático, de interacción social. De este modo, cada uno sabe antes cómo se desarrollarán los distintos momentos: por ejemplo, unos pocos niños son los que siempre saben en clase. La maestra, por necesidad de convencerse de que su clase funciona bien, y casi sin darse cuenta puede dirigirse a éstos. Los otros esperan entonces que esa minoría los salve de su compromiso escolar, y pueden incluso inducir de algún modo tal situación. La maestra ha entrado en el juego inconscientemente; nadie parece darse cuenta realmente, hasta que la dificultad se acentúa.

En realidad es todo el grupo que en su especial interacción ha establecido esas reglas de juego informales, inconscientes, que desbaratan la organización formal del grado y los logros esperados. Este tipo de interacción puede llegar a coartar las posibilidades de acción educativa, producir niños "problema", maestros infecundos, evaluaciones distorsionadas: todos parecen ser buenos alumnos; no hay problemas aparentes, y si es así la maestra convalida su autopercepción de buena maestra. La emergencia de niños "problema", pues, puede ser una prueba de realidad para ese grado percibido como bueno y para esa maestra. Ellos hacen que no se pueda negar las diferencias individuales; por eso es que tales niños "problema" se convierten a menudo en chivos emisarios del grado. En ellos se deposita lo diferente considerado malo, que cada uno, incluida la maestra y en el exogrupo dentro de la institución, los demás

.

integrantes jerárquicos que hacen evaluaciones, lo confirman.

Suele suceder que los responsables de cada nivel jerárquico manifiesten en ese sentido una clara emergencia de agresiones mutuas y desacuerdos respecto a entender qué pasa en el grado. Entonces o bien la maestra se convierte en mala maestra; o bien son los niños los "problemas" pero lo que resulta difícil es la percepción global de la situación.

Relación de los Roles en la Familia y en la Escuela

Al salir de la escuela, niños y maestras se liberan de sus roles formales y de sus expectativas, vuelven a sus hogares y a sus estilos ya conocidos como asimismo a los roles establecidos por la costumbre de la interacción cotidiana. Día a día a través del tiempo se va engarzando la sucesión de los cambios de expectativas de roles escuela-familia. El niño se vuelve punto de cruce de los diferentes modelos inconscientes de interacción que continuamente inciden sobre él en un lugar y en el otro. De un modo social, pareciera estar obligado a sintetizar tales modelos inconscientes con el fin de adquirir un cierto entrenamiento en el manejo de su realidad, empezar a conocerse a través de la repetición de ciertas conductas y reconocerse igual a sí mismo en el logro de un cierto estilo de comportamiento: es la búsqueda de una identidad y de una seguridad fundamentales.

Sin embargo, a pesar de esta búsqueda renovada cada día, nunca es el mismo niño el que va y vuelve de la escuela. Pero tan sólo si es capaz de percatarse de las diferencias de sus roles en uno y otro lugar porque descubre que las expectativas son también diferentes, podrá convalidar su identidad. Así cuando el niño está en la escuela, aporta su modelo interno de vínculo, y contribuye a organizar esa nueva constelación escolar "grado".

En su casa puede estar acostumbrado a que a veces tenga razón y otras no, en la interacción cotidiana; o bien lo estará a tener que ganar siempre en toda situación; o bien puede estarlo a perder siempre frente por ejemplo a un padre poderoso, una madre dominante, un hermano violento.

En cada caso intentará repetir conductas conocidas por él con el fin de no confundirse. Pero no sólo entran en juego las respuestas conocidas de las maestras y de los otros niños. El encuentro con nuevas expectativas procedentes del proceso educativo, los cambios que se van produciendo en los demás, etc., pueden producir en él en cualquier momento un sentimiento de confusión, enojo, retracciones dentro del ambiente escolar, avances agresivos. Puede suceder que un niño esté demasiado metido en sí mismo; sus fantasías superan su capacidad de acción; no contacta; parece esperar siempre que algo venga de afuera sin esfuerzo. Es el niño distraído, o soñador, o el que parece estúpido y que nunca sabe cuando le preguntan, y que se alegra si algún otro responde por él. Con el interjuego

de los distintos estilos que tienen los niños y las maestras se va constituyendo así la constelación del grupo grado.

Ahora bien, niños y maestras interactúan en dos niveles; uno es el nivel manifiesto, comunicándose con un lenguaje y código compartidos: es el nivel de la interlocución, donde están presentes los interlocutores.

El otro es el nivel latente, con mensajes que a veces quieren decir otra cosa a través de un código individual: gestos, tics, enojos sin razones aparentes, agresiones, tristeza, llanto, distracción, negativas a realizar tareas, pérdida de interés, ausencias repetidas. Estos segundos mensajes son generalmente inconscientes, no "dicen" directamente, sino en forma disociada; lo dicho aparece separado de la intención consciente: es la "depositación". Decimos que en este caso no es comunicación; es un agregado de significados inconscientes no codificados, no explicitados y no conocidos por el propio emisor.

Falta por lo tanto un trozo para completar el mensaje; la información está incompleta y las respuestas por lo tanto carecen de la pertinencia propia de la realimentación comunicativa. El emisor trasmite conscientemente una parte del mensaje; la otra parte la deposita con gestos y símbolos individuales de significados no conscientes. Los receptores (otros niños, maestra) captan ese trozo de mensaje mezclado con la depositación. Por ejemplo, la maestra pide a un niño que responda a una pregunta sobre el tema en proceso de aprendizaje. El niño no atiende, se ríe con desenfado, se hace retar. Es

probable que el contenido latente de su conducta sea: "prefiero que otro conteste para que no descubra la maestra que yo no sé". Es el niño que más tarde suele decir, cuando la maestra le pregunta por qué se portó así: no lo haré más; no se por qué lo hice; perdóneme.

De este modo el lenguaje manifiesto denota tan sólo un significado parcial. El otro, el mensaje subyacente está teñido del estilo afectivo individual e instrumentado en un código inconsciente: no se lo puede decodificar. Se hace necesario descubrir el significado y a menudo la maestra no puede hacerlo y pide ayuda. En estos casos la psicología provee de los instrumentos teóricos y metodológicos para descubrir los significados. Así en el nuevo mensaje integrado por el descubrimiento y comprensión del significado latente, pueden aparecer conflictos que nada tienen que ver con el grado sino que pertenecientes al ámbito familiar, se traspolan y "depositan" aquí y ahora en el grado, sin que haya conciencia de ello, perturbando su función de alumno. Los otros en el grado reciben esta respuesta de doble mensaje y no la entienden.

Si un niño por ejemplo "deposita" (inconscientemente) un miedo de no saber, porque tiene una historia familiar de desvalorización, es probable que se sienta atemorizado antes de contestar, de modo que sus respuestas resultan inferiores, contaminadas de ese temor. Así repite conductas para él frustrantes con el fin de reasegurarse de que las cosas serán siempre como ahora. De este modo consolida su convencimiento

y consigue además el beneficio de reconocerse a sí mismo: es en última instancia una forma de lograr su identidad, porque el sufrimiento que le significa la toma de conciencia, lo acobarda, y entonces lanza una acción con "otro significado"; la acción del rol del desatento, del mal alumno, del conversador; etc.; prefiere que la maestra lo rete y lo deteste por cualquier cosa, menos que lo obligue a saber y a ganar.

De este modo el niño deja de ser libre, de tener conductas creadoras, deja de ser espontáneo; se instalan las conductas rituales, predecibles siempre y previsibles también. Este es el núcleo del estereotipo de roles, de la fijación de las expectativas mutuas en el grupo. Es el comienzo de las perturbaciones del enseñar-aprender-enseñar; la señal de que hay un conflicto cuyo significado hay que hallar en el nivel grupal y no individual.

Algunos niños se presentan en la realidad diaria con conductas estereotipadas "para" prever, prevenir o cambiar (inconscientemente) lo que va a suceder. Son rituales como lo son los que pisan las junturas de las baldosas "para" que no se les pierda nada, o "para" que la madre no los haga bañarse esa noche; del mismo modo como los miembros de sociedades primitivas danzan una danza ritual "para" que llueva. Es decir que, hay en los niños y maestras, y por supuesto en otros integrantes de la institución, conductas primitivas que incluyen creencias, supersticiones, fantasías inconscientes que producen vínculos especiales en el grupo cuyas pautas de interacción

pueden parecerse a ciertas constelaciones familiares.

Por lo tanto, parecería que la tendencia a repetir conductas inútiles (estereotipos), estaría dirigida a crear en la escuela una constelación conocida de interacciones fijas.

Los grupos de niños escolares son subsistemas en la institución escolar concreta. Los diversos sectores o grupos formales tienen cada uno (como subsistema constituido por la estructura, organigrama y procesos respectivos) un desarrollo, de interacción propia, que influye en cada uno de ellos en forma específica y también en los demás.

Ejemplo: Un caso de ruptura de equilibrio por problemas en la institución escolar: El personal docente no cobra en la fecha establecida. Se produce un desasosiego. Una serie de rumores recorre la escuela en conversaciones secretas por patios y pasillos, entre grupúsculos donde surge una queja encubierta y cunde el malestar.

Los grados se convierten en el lugar donde las maestras hacen las "depositaciones": o sea no "dicen"; lo actúan: (nos sentimos humilladas, robadas, no reconocidas, excluidas). La actuación (acting out) se manifiesta así: De pronto es dable percibir si uno recorre la escuela durante las horas de clase, cerca de las aulas, un fenómeno claro de "deposición" colectiva del conflicto: los chicos, extrañamente "se portan mal" en todos los grados y se oye por doquier, las voces de las maestras "imponiendo" disciplina y silencio, y en menos de lo que se tarda en recorrer la escuela es posible ver

aparecer fuera de muchos grados, a niños "castigados", a pesar de que las maestras hayan elaborado en grupos porque no debiéramos excluir del grado a un niño.

Ejemplo: Un caso de conflicto en la relación Familia-Escuela: Donde el niño constituye un cruce "perturbado" de las coordenadas de interacción. En el próximo ejemplo es posible observar una síntesis no armónica de su conducta de roles, en la escuela, procedente de las fuertes coerciones procedentes de su familia.

Un niño de séptimo grado se resiste a venir al turno de la tarde en que se imparte la enseñanza de un segundo idioma porque no le gusta, no aprende y por ello desencadena de continuo situaciones grupales "límite". Dice que pidió a los padres que no lo manden, que no lo obliguen, que quiere asistir sólo al turno de la mañana para hacer su primaria en castellano. Los padres, dice, lo castigan por esta resistencia. A toda costa cuenta que le dicen, debe seguir asistiendo a ambos turnos.

Durante la última parte de 6º grado la escuela trata de ayudar al niño en sus dificultades idiomáticas. Sin embargo el niño se presenta en el grado cada día con mayores dificultades de integración. Así termina su sexto grado, mientras los padres inculpaban a la maestra de perjudicar a su hijo por no aceptarlo como es. En séptimo con una nueva maestra en el turno tarde sus dificultades de interacción social persisten, no así en la misma medida por la mañana.

La maestra del turno tarde comunicó a la dirección que le era imposible manejar a este niño y que el grupo todo está contaminado en una situación al parecer incontrolable; daba una semana a la dirección para que el niño no venga más a su clase o ella se iba de la escuela. Es importante señalar que en situaciones muy especiales y sólo de manera transitoria se permite que un niño asista sólo al turno mañana, ya que se trata de una escuela integral.

En una prueba colectiva se administró el test proyectivo "Mi familia", una historia familiar, y un test de capacidad intelectual.

Su conducta fue significativa. Durante la explicitación de las consignas interrumpía, hacía preguntas no pertinentes, se movía y corría su mesa de trabajo haciendo fuertes ruidos. Fue necesario un gran esfuerzo para controlarlo y además decirle que no estaba obligado a quedarse. Las maestras del turno tarde y la coordinadora pedagógica del área idiomática coincidieron en que ésta era su conducta cotidiana por la tarde, sin embargo no tan extrema por la mañana, como lo confirmó luego la directora de ese sector.

Las pruebas de capacidad intelectual dieron un resultado muy por debajo del esperado para sus doce años.

El test "Mi familia" revelaba una opresión perturbadora en su núcleo familiar, con énfasis en la figura de su padre (ver dibujos de A.L.).(16)

Invitado a una entrevista en el gabinete psicopedagógico, no hablaba; se retorció en el asiento; luego empezó a hacer una serie de preguntas sin querer escuchar, tal como lo hacía siempre. Recordemos que el padre estaba empeñado en no escucharlo y en obligarlo a una tarea que él rechazaba y que no quería entender; en consecuencia en una conducta de síntesis se "presentaba" con su ausencia, con su negación y su violencia.

Al seguir en silencio, le pregunté si prefería que llamara a los padres para conversar todos juntos. Entonces estalló en una pregunta desesperada: ¿les va a decir que no tengo que venir más a la tarde?

Dejando de lado esta línea de pensamiento, quiero retomar lo que sucedió a nivel maestra-coordinadora pedagógica-dirección.

La coordinadora decía que la maestra no le daba el afecto necesario y por eso el niño manifestaba el rechazo a venir. Pero también el año anterior la maestra de sexto grado fue considerada como fría y desafectiva en razón de lo cual la propia coordinadora se quedaba después de clase para que el niño le contara cómo se sentía cada día en clase. Al parecer esto tampoco dio los resultados esperados.

Lo que es un dato importante a ser considerado: ¿qué tipo de relaciones esperaba el equipo pedagógico de la dirección, que la maestra estableciera con los niños en la escuela; acaso las familiares, primarias?, era un punto a considerar.

El desacuerdo con la maestra estaba en que tanto la directora como la coordinadora pedagógica del sector idiomático

consideraban que el niño debía seguir en el turno tarde, ignorando también los deseos del mismo.

Si bien la maestra fue señalada como poco afectiva y en cierta medida culpable del rechazo que el niño manifestaba respecto al aprendizaje de idioma y de las dificultades de interacción social, es necesario señalar que a través de los años que ha ejercido su tarea y en especial en los grados superiores, ha sido capaz de establecer con los niños una relación tranquila suficientemente continente como para producir en ellos ese sentimiento de seguridad y calma necesarios en el aprendizaje. Sin embargo, a esto debemos agregar, para entender este caso "problema", las distintas expectativas que procedían de los sectores en pugna:

- 1) La maestra debiera ser afectuosa con el niño: (tanto los padres como la coordinadora y la directora lo expresaron).
- 2) El niño debiera quedar en el turno tarde: (tanto la directora general, como la coordinadora de idioma y los padres están en este punto de acuerdo contra la maestra y el niño).

Pero la acción que debiera haber incluido desde hace mucho la opinión del niño no fue posible, porque el "problema" recién aparece a fines de sexto, y se convierte en un dilema: si el niño se queda, entonces la maestra se irá; ¿quién la reemplazará?, "no es fácil encontrar una maestra tan buena" (esto no se expresa sino que queda momentáneamente encubierto).

Si al niño se le exime de asistir al turno tarde, es seguro que la escuela tendrá que enfrentarse con un padre

colérico que intente de manera violenta y ofensiva imponer su decisión de que el niño no abandone el aprendizaje de idioma. Sin embargo luego de analizar la situación la escuela decide permitir al niño que asista sólo al turno mañana.

Es importante señalar que después de esta decisión, la directora expresó lo que había quedado encubierto; o sea: "hemos decidido esto porque si no la maestra se iba"; fue una inculpación que señala la violencia con que fue vivida esta decisión. Creo que la causa de esta violencia radica en que la dirección debió tomar antes una decisión y al no hacerlo fue forzada a ella por las conductas que el niño instrumentó para producir lo que él esperaba: ser dispensado de su asistencia al turno tarde y "ganar a su padre".

El hecho de no haber tomado antes esta decisión estuvo encubriendo inseguridades y desacuerdos jerárquicos. La maestra por su parte autopercibiéndose como buena, no podía aguantar la prueba de realidad de que en su grado hubiera un niño que rechazara de tal forma sus enseñanzas. Esto la convertía en una mala maestra; no podía incluir diferencias individuales.

Mi entrevista final con los padres fue marcada por las características que aparecían en los vínculos del niño en la escuela con las maestras, con los compañeros, con los contenidos del aprendizaje, como asimismo con los datos vinculares en su constelación familiar que también aparecían en los tests proyectivos (ver Apéndice A). Era evidente la coherencia entre su inserción familiar y la escolar; la síntesis de su conducta:

buscaba frenéticamente hacerse oír en la escuela, sin éxito por su violencia (repetición de su búsqueda familiar donde el padre decide lo que se puede decir, preguntar, etc.).

La negativa al aprendizaje del segundo idioma señalado a los padres como una posible defensa contra sus imposiciones no es aceptada. La violencia de las respuestas paternas y las preguntas repetidas e insistentes para lograr su idea fija -"que el niño asista al turno tarde"-, su dificultad de escuchar, su enojo, parecen un calco de la conducta del hijo. Le señalo la semejanza; su necesidad de imponer a toda costa sus decisiones e ideas; le muestro cómo su violencia y empecinamiento hostil están inoculadas en su hijo y el daño que con ello le está produciendo.

El niño siguió asistiendo en el turno de la mañana hasta haber terminado el séptimo grado. Los padres no aceptaron la indicación de consultar a un psicólogo para que los oriente; decían que son una familia feliz y que el niño debiera seguir viniendo de tarde aunque no quiera.

Síntesis y conclusión

El enfoque institucional de las dificultades escolares permite una percepción más abarcativa y una comprensión del nivel de las relaciones informales cargadas de fuertes emociones.

Es sin embargo importante integrar las causas reales,

externas que podemos explicar desde el punto de vista psicológico pero no totalmente ya que otras disciplinas pueden completar explicaciones y descubrir significados, como la sociología, la economía, la realidad político-social del país, etc. y las dificultades económicas, reales de una institución determinada. Sin embargo, un enfoque psicoanalítico permite lecturas de los aspectos inconscientes de los grupos, lo que enriquece la percepción.(1)

Podemos decodificar la información procedente de los distintos sectores de la escuela configurados en grupos formales funcionales e incluir la procedente de fuera de la institución, de modo de poder establecer canales para una comunicación a todos los niveles, superar percepciones y acciones parciales de sectores en la institución que en última instancia sólo siguen produciendo enfrentamientos o desgano pero no resuelven la situación.

CAPITULO 3
COMUNICACION FORMAL EN LA ESCUELA.
LA BUROCRACIA Y SUS EFECTOS.

Como vimos, la escuela es un campo organizado de acciones e interacciones que configuran una estructura dinámica.

Esta estructura es dinámica porque los mismos procesos para la consecución de los fines específicos van influyendo en mayor o menor medida en la introducción de cambios que desequilibran de continuo la forma institucional.

Esta inclusión del desequilibrio señalaría la tendencia a estados de tensión propios de todo sistema activo que tiene su vía formal a través de las funciones de cada integrante en situación de tarea. El desempeño de tales tareas constituyen los roles funcionales (u ocupacionales).(10)

En estos roles funcionales he basado mis indagaciones sobre la interacción en la escuela y básicamente sobre el significado de la comunicación y la manifestación de su perturbación.(51)
Rol funcional (o de tarea) sería la modalidad de desempeño de las personas y los grupos en las instituciones concretas. Consiste en la dinámica perceptible, manifiesta, que responde (o debiera responder) a las expectativas organizacionales.

Sin embargo, el rol funcional, como desempeño esperado, se inserta en la modalidad de comunicación instituida en cada escuela. Depende de la estructura de poder en la misma, el lugar de la toma de decisiones; es decir, quién o quiénes deciden la ejecución de acciones.

La idea de función nos lleva al análisis de la burocracia en la escuela, donde burocracia es la objetivación y puesta en acción de un organigrama de relaciones jerárquicas con particulares y específicos estilos de comunicación formal, con tendencia a la retención del poder y de la toma de decisiones en un nivel superior a las jerarquías (la dirección).(14)

La idea de función nos lleva también a la indagación de los aspectos inconscientes que subyacen a las conductas de interacción.

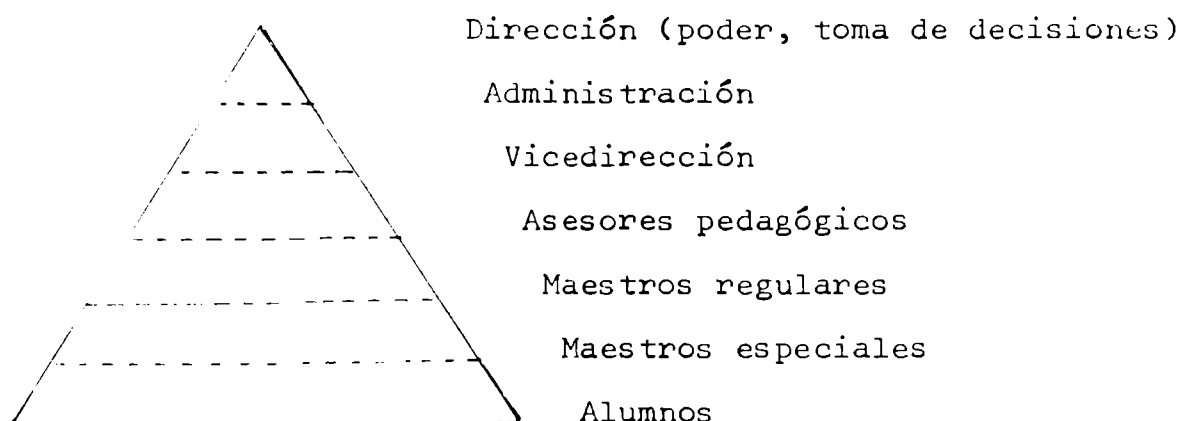
Vamos a ver primero el enfoque weberiano de burocracia que apoya el concepto con una clara ideología de reconocimiento, con un criterio de valoración positiva.

Max Weber () ha marcado a través de su obra los puntos sobresalientes de la burocracia como estructura formal.

Se basó esencialmente en la forma en que los niveles organizacionales, con sus distintas funciones se distribuyen el poder y a partir de qué sectores y en razón de qué se legitima dicho poder para rescatarlo luego como autoridad formal.

Considera la eficacia que es posible lograr con la menor cantidad posible de insatisfacción. Asimismo se refiere al control social como un logro bien administrado de la burocracia.

La organización de las funciones, dice, permite la aplicación del sistema de normas y regulaciones generales en el marco de un organigrama coherente para lograr los objetivos. Es decir, constituyen los sectores o niveles de la institución. Cada nivel agrupa un número determinado de personas, que puede denominarse grupo o conjunto de grupos horizontales.



Las funciones correspondientes a cada grupo horizontal son específicas, y deben cumplirse según las normas que se le destinan.

La posibilidad de que cada nivel o sector realice funciones según reglas, evita el énfasis en el individuo, ya que ello significaría apartarse de la consigna primera de toda estructura burocrática: las normas y regulaciones deben ser lo suficientemente abstractas como para ser abarcativas del área que intentan racionalizar; y suficientemente específicas como para que cada miembro de un nivel determinado tenga claramente señaladas sus funciones. Tal racionalización de las normas y

regulaciones, tiene por finalidad obtener de los individuos de cada nivel, la producción esperada y que esta producción se realice en el tiempo y forma prevista: es lo que se denomina eficacia. En este concepto se incluye una rígida relación racional con el trabajo y con los demás miembros de la institución.

La introducción de relaciones afectivas o emocionales, es para Weber, una desviación del sistema normativo y un peligro para el mantenimiento racional de las funciones específicas de cada sector.

Para que la división del trabajo en funciones específicas pueda realizarse, es necesario que cada función (independientemente de quien sea la persona que se designe para ella) posea una cantidad de poder legitimado formalmente (autoridad), por el nivel jerárquico que tiene la capacidad de decisión.

La otorgada autoridad a cada nivel o sector, es exactamente la que la institución otorga sólo en la dimensión suficiente para realizar dichas funciones.

Tan es así, que en el mismo instante en que se otorga la autoridad para una función, existe la norma que presionará a cada individuo para no salirse de su límite tanto funcional como de poder.

En caso de una desviación de la norma, es factible cambiar a la persona que realiza una función determinada y poner a otra.

Lo que importa es la permanencia de la estructura, Las reglas racionales para lograr la eficacia de la función son

abstractas, no personales y convalidan la búsqueda del objetivo institucional. Si a ello se agrega el aliciente de la elevación de status (de nivel jerárquico) vemos, en el enfoque weberiano, un elemento que debemos destacar: aquel que se distinga por su eficacia, pero con igual énfasis aquel que se distinga por su continuo consenso respecto de las normas, podrá ir subiendo a otros niveles de modo de acceder a un grado mayor de autocracia.

La lucha por el poder en la burocracia tiene un límite; el grupo que tiene el poder de decisión, pone vallas a nivel de la dirección.

Nada hay que perturbe más en una burocracia que la existencia de una persona o grupo que empiece a distinguirse por liderar a otros informalmente, fuera de la función concreta.

Este límite superior, ejerce una acción hacia abajo, parecida a la que produce una piedra al ser tirada al agua. Las "ondas de poder" tienen arriba mayor fuerza. Los niveles jerárquicos sucesivos en la pirámide actúan con ondas de menor fuerza sobre sectores específicos.

A medida que bajamos en los niveles jerárquicos, los jefes van perdiendo autoridad en cuanto a su superior; pero reproducen su forma de aplicación del poder, lo cual es, me parece, un importante significante burocrático.

Podemos entonces comprobar, en las observaciones e indagaciones institucionales, el siguiente fenómeno: la pérdida de cantidad de poder imprime rasgos psicológicos específicos al

desempeño de las funciones. Si los superiores son autoritarios trata de ser posiblemente más autoritario que el jefe superior. Se atiene paradójicamente mucho más al reglamento para aplicarlo a sus subalternos a medida que se baja a la base, para compensar la pérdida cuantitativa de poder, ya que la norma representa el poder. Es por ello bastante común observar una mayor intransigencia en las jerarquías inferiores.

A esta pérdida cuantitativa de poder y a su compensación con exigencias y presiones normativas o disciplinarias, se agrega toda una serie de depositaciones (conflictos vinculares, cuyos significados inconscientes están dissociados del pensamiento racional) en el grupo de personas que están bajo su autoridad, poniendo en ellos muchas faltas que a él mismo le atribuye la jerarquía superior.

Suele entonces suceder que tal jefe se sienta culpable y entonces el paso siguiente sería hacer causa común con aquellos a los que manda; se pone en contra de los superiores y hasta de la institución, en relaciones informales, cargadas de emociones y ansiedades que pueden desviarlo de los objetivos de trabajo.

Cada acontecer en las jerarquías inferiores, como son el resultado de las funciones, su evaluación, la eficacia de las mismas, pueden volver o no como realimentación (feedback) al vértice superior de la pirámide; ello depende a menudo, de la cantidad de niveles intermedios que hay en el organigrama de la estructura, y el énfasis que se ponga en la centralización

del poder. En las escuelas privadas la dirección encarna de algún modo a todo el sistema normativo de la misma. Pero por su mismo rol, los directivos adquieren un compromiso tal, que los límites entre lo normativo y lo afectivo se suelen hacer imprecisos. Y se produce una especie de impregnación emocional de la tarea. Este es el origen de la familiarización de las relaciones, en el sentido que inconscientemente la dirección toma como cosa personal lo que debiera tomarse como cosa institucional. Este es a menudo el origen de muchos conflictos y distorsiones de la comunicación porque, además, se mezclan situaciones de familiaridad con fuertes mecanismos de control.

La estructura burocrática supondría entonces en una institución educacional privada ciertas pautas de interacción, algunas de las cuales no difieren mucho de las de las escuelas oficiales pero que, sin embargo, si partimos del hecho que señalé antes en cuanto a la inmersión afectiva del director dentro de la institución, es posible comprender el grado de ambigüedad que puede darse en las relaciones:

- Se observa una delimitación de las funciones y a la vez una influencia acentuada en el tipo de interacción: Acciones coercitivas y disciplinarias como reacción o defensa frente a los aspectos primarios de la relación.
- Se espera que las relaciones de los grupos profesionales sólo estén mediadas por dichas funciones. De este modo son formales en cuanto están previstas por el sistema normativo

y regulador, y le dan por ello, un carácter más o menos impersonal que pareciera asegurar un control de los grupos informales.

- Los miembros de jerarquías diferentes se hacen más distantes como forma de defensa ante la tendencia a familiarizar las relaciones. La dirección trata de interactuar en forma limitada con los distintos sectores, así por ejemplo, en vez de dirigirse a las maestras directamente lo hará en general por mediación de la secretaria, o por otro intermediario jerárquico. Este encuadre burocrático, en algunas escuelas privadas puede llevarse hasta la relación docente-alumnos con la consecuente aparente falta de compromiso emocional. Esta conducta defensiva de los afectos suele disminuir la posibilidad de relaciones espontáneas.
- El clima parece ser en estos casos, el de una calculada relación donde hay que hacer las cosas según las normas y la disciplina.
- Toda expresión de preferencia de la dirección hacia una persona o subgrupo, es vivida por el resto con celos, y como una aguda injusticia expresada con resentimiento o con la irrupción de rumores.
- Una necesidad intensa de seguridad, retiene a sus miembros en la institución como defensa contra la ansiedad que puede producirles la salida de la misma y con ella la pérdida momentánea de los aspectos primarios que suelen teñir la pertenencia a estas instituciones, incluso por las exigencias

"personales" en la tarea. La dirección y su compromiso primario es la que suele producir tales situaciones, la necesidad de seguridad no sólo de seguir en el trabajo sino de protección afectiva, produce conductas de renuncia-
 miento a la propia autonomía con sumisión especial a/autoridad que en la escuela privada tiene poder de decisión sobre su pertenencia a la institución. La sumisión se manifiesta en el consenso permanente con todas las decisiones que procedan de la dirección.

- Se evita el calor afectivo en las relaciones formales o se lo encubre defensivamente, y la comunicación funciona aparentemente en la tarea a nivel de grupo secundario bastante impersonal (a la vez que aparecen los pequeños subgrupos de sector, informales, familiares y enquistados).

Cualquier perturbación de las interacciones producirá mayor crisis a mayor burocratización debido a la descarga abrupta y contenida de los afectos.

En las burocracias se usa la norma para homogeneizar conductas de interacción, evitar acercamientos y rechazos. En la burocracia privada se usa más la norma para evitar el acercamiento. El rechazo se actúa con frecuencia con acciones directas, personales.

Las instituciones privadas acceden generalmente con mayor facilidad a formas menos anónimas de interacción que las oficiales; pero aun así, sus miembros se ven compelidos a nivel personal más que funcional, a una aceptación de las resoluciones

de la dirección. Esto suele hacer directamente a su permanencia en ella. Este tipo de conducta parece reforzar el formalismo burocrático.

Frente a la emergencia continua de grupúsculos informales, afectivos, persiste como defensa contra la ansiedad que puede producir esta traición a los demás, un refuerzo de esta queja: aquí no nos conocemos a pesar del tiempo que trabajamos juntos; o bien: deberíamos hacer algo todos juntos (todos los sectores), alguna tarea; o tener juntos un día de campo; o salir a comer juntos.

Todo ello sin embargo responde a una demanda urgente del otro, una necesidad (carencia afectiva) de estar con los otros; de no estar aislado. Son los instantes en que el sentimiento de soledad irrumpe con sufrimiento y se aviva la fantasía inconsciente de lograr a ese otro tan deseado, situación que no sea la creada por sus funciones. Pero este deseo difícilmente cuaja en esa tarea entre todos tan esperada. Ni siquiera saben qué podrían hacer, cuando se intenta indagar en el grupo y éste entra en confusión; porque difícilmente pueden realizarse las instituciones fantaseadas de cada uno de los maestros y demás integrantes del personal. Esperan que cualquier otro piense por cada uno y cada uno reciba ese "otro" fantaseado, que no llega. Diría que son los momentos de mayor aislamiento y soledad en una escuela. Hay siempre detrás de esa demanda formal de compartir, de recibir, una institución fantaseada "libidinal, promiscua, deseada y temida" y por ello invalidada:

es la institución familia, su familia propia que cada uno trae y en la que quisiera ver realizados todos sus deseos inconscientes: encontrar un padre, una madre, un hijo, un hermano que fueran aquí en la escuela, "continentes" de sus más caras fantasías conscientes e inconscientes.

La institución viene entonces a ser la familia negada en el trabajo (con sus vínculos en especial constelación) que irrumpe y que se ahoga en las normas y las regulaciones de la tarea. El dilema parecería ser: amor versus trabajo. Por ello es tan arduo el equilibrio. Por ello esta burocracia a "lo Weber" (tal como critica Merton(47) y también los que siguen la línea de las "Relaciones humanas"(34)) constituye una fuerte valla donde se estrellan muchos afectos útiles y cálidos, para poder mantener el grado de impersonalidad necesaria en una interacción múltiple de personas que juntas deben trabajar para un objetivo común.

La medida de la presión hacia la relación formal marcará también el rasgo de mayor o menor frialdad en la eficacia de la tarea.

En la vida de trabajo cotidiano en una escuela privada, se comprueba lo difícil que es mantener la relación formal impersonal en forma continuada pero asimismo, es posible observar cómo se inocular lentamente en cada uno, un cierto conformismo. Es a partir de ahí que empecé a cuestionarme si es que hay realmente pertenencia institucional a partir de cierto tiempo de estar en ella o tan sólo resta un grado de adherencia

adquirida por la repetición, la rutina, la comodidad de las expectativas de roles siempre confirmadas por el no cambio.

En trabajos que realicé con grupos de maestras me preguntaba si las que entran a una escuela tienen lo que llamaríamos una personalidad burocrática (14), o si la adquieren luego. Hoy, después de todos estos años creo tener algunos datos más como para pensar que cada vez que una persona entra a trabajar a una escuela, lleva una institución fantaseada a partir de sus propias experiencias en su constelación familiar. Todos luchan inconscientemente por repetir sus conductas y lograr de los otros respuestas ya conocidas en casa. Se tarda mucho a veces, hasta descubrir (si es que alguna vez se descubre) que ¡oh casualidad! todos los otros hacen lo mismo. Por eso se puede estar solo mucho tiempo en una institución. Los esclarecimientos para separar la institución fantaseada de la otra, la externa objetiva, pueden reacomodar los roles y las expectativas.

Cuando surgen los minúsculos subgrupos de maestras que durante recreos u otros momentos van estableciendo relaciones más cercanas, charlas que nada tienen que ver con la tarea inmediata, comprobamos que tales grupúsculos suelen empezar en razón de la cercanía e igualdad de funciones. Observé que cuanto mayor es la exigencia desde la dirección para conseguir respuestas formales, por ejemplo, aspectos disciplinarios, rígidas planificaciones, exigencias formales de: observar a los niños en el recreo; que no se queden en el aula, tanto más comienza a darse el fenómeno de los subgrupos de interacción

informal. Esto parece darse no sólo como necesidad afectiva sino como un intento de contrarrestar la presión desde la jerarquía superior. Este es el camino por el que los grupos informales pueden por resentimiento hacerse rebeldes si arrecia la coerción. Si los grupos informales surgen como una forma de disenso con la rigidez de las normas, los rebeldes pueden convertirse finalmente en desviantes.

Es común que una estructura burocrática demasiado rígida desemboque en la emergencia de líderes subterráneos. Esto llega incluso al establecimiento de normas subgrupales, informales, que pueden llegar a tener un reconocimiento de grandes sectores de la institución y liderar incluso luchas gremiales.

Pero, entre los límites de la burocracia extrema en la educación y los cambios a los que la educación privada intenta acceder hay un espacio intermedio por el que es posible transitar con cierta soltura.

La burocracia en Educación funciona con características más netas, perceptibles y sancionadas, en la institucionalización oficial. En la educación privada en cambio es factible establecer diferencias, no en cuanto a la aceptación del sistema normativo general aceptado desde el comienzo, pero sí en las realizaciones concretas del nivel particular. "La burocracia -dice Lobrot (44)- entra en funcionamiento a partir de la organización del personal. Y esta tarea la lleva a cabo el sistema administrativo en manos de los equipos dirigentes."

Ahora bien, el estilo del poder centralizado con las

características señaladas, se va repitiendo en cada nivel jerárquico. La comunicación adquiere también cierta semejanza y funciona en una cadena lineal y vertical. Pero la comunicación en estas condiciones se va reduciendo de arriba hacia abajo. Las consignas que se van realizando en los distintos niveles son más precisas y circunscriptas a medida que se baja hasta llegar a los alumnos. Estos últimos difícilmente acceden a la comunicación directa con la dirección. Además deben moverse con más ajustadas consignas que proceden del docente.

Podemos comprobar entonces, que es incompleta la enunciación de la frase "relación maestro-alumno". En realidad, como dijimos, esta es la última de las relaciones en esta cadena vertical e incluye de hecho los efectos de las relaciones de funciones entre las jerarquías previas.

El niño recibe a través de consignas preestablecidas desde niveles tan lejanos que ni siquiera sabe ni imagina donde pueden estar, una presión de decisiones que se encarnan en cada caso en la maestra. Ella por supuesto aparece como omnipotente; posee toda la información que el niño no tiene. Puede además, decidir si "él sabe o no sabe"; puede controlar su libertad, su acción, evaluar y decidir si sus respuestas son pertinentes, si son las que ella esperaba que fuesen. Sin embargo a menudo el niño no entiende por qué debe ser de este modo; pero lo que sí entiende y siente es que simplemente debe ser así porque el poder de decisión de su progreso escolar está en ella, que concentra la presión del poder de decisión de la

cúspide jerárquica a través del ejercicio de las normas y regulaciones (la disciplina).(17)

Podemos señalar que el niño es el depositario de una cadena de consignas que desde el nivel más abstracto se va concretando de acuerdo con las capacidades de decisión de las distintas jerarquías que son depositarias sucesivas del ejercicio del poder regulador sobre los niños: éste es el núcleo más denso que soporta el niño en la organización escolar burocrática. Su capacidad de decisión está reducida al mínimo, su eficacia como alumno está exigida al máximo, su consenso respecto a las consignas es prácticamente obligatorio. De ahí que su aprendizaje y su educación deben ser enfocados no tanto como un logro en libertad; o al menos no totalmente, sino como una medida de su consenso respecto del sistema; de su capacidad de internalizar el sistema normativo en el que está inserto.

La concretización de las consignas no son en este encuadre burocrático una garantía de acción creadora. Por el contrario; todo poder abstracto, totalizante, aplicado en cadena descendente, produce cada vez hacia abajo, un mayor desentendimiento del significado de los fines de la educación. Se automatiza la conducta enseñante, se responde en lo posible a la letra, no al espíritu de la consigna, porque éste se pierde. Es decir, esta automatización de respuestas deja de ser comunicación; es en última instancia un muy bien como evaluación; pero no a menudo como debiera ser, una indagación de los disensos del niño.

Tal vez por eso, es difícil hablar de una vuelta hacia arriba del acuse de recibo del niño escolar. Probablemente lo que más llega es la perturbación de la comunicación o lo que, según las reglas de juego de la educación institucionalizada, sea una perturbación; pero que tal vez sea una manera de manifestar el disenso. Esto puede en cierto modo deberse a una resistencia al contenido programático como defensa, y con esta resistencia se produce el fracaso escolar, es decir, el castigo del aplazo o de la exclusión como desviante dentro del sistema escolar.

Parecería entonces que el fracaso escolar, sería uno de los modos que tiene el niño de decir "no" a la institución educacional burocrática.

Con este enfoque, el fracaso escolar de un niño, o dificultades de interacción, no dependerían sólo de dificultades individuales. Tampoco sería necesariamente sólo una resultante de la relación maestra-alumno.

Mirado con abarcamiento mayor significaría tal vez un verdadero indicador del grado de burocratización y de las características vinculares en esta específica constelación escuela.

Un ejemplo de manifestación de disenso de un alumno respecto de una norma impuesta por la escuela, a través de una dificultad en el aprendizaje:

Un niño había pasado de un primer grado de una escuela oficial a la que asistía en un solo turno, al segundo grado

de una escuela privada donde se impartía la enseñanza del inglés. Permanecía en la escuela durante la mañana y la tarde y almorzaba allí.

Antes de ingresar había tenido clases particulares de inglés en que se manifestó sumamente interesado y con facilidad para el idioma. La razón del cambio de escuela fue debida al hecho de que debía viajar en pocos meses a EE UU con sus padres, quienes trabajarían allí el año lectivo y él asistiría a una escuela oficial integrada, donde asistían niños americanos blancos y negros, como también cubanos y portorriqueños.

Desde los primeros días de asistencia aquí en Buenos Aires a la escuela X, decía que le resultaba fácil lo que le enseñaban a la mañana y a la tarde, pero lo que no le gustaba nada, era que la directora no dejaba hablar a los niños durante el almuerzo; a los que seguían hablando les hacían poner las manos sobre la cabeza con los dedos entrelazados.

A partir de ahí, el niño no habló más de esa hora del mediodía en su casa pero de pronto le dejó de gustar el inglés de la escuela. Los padres se preocuparon, fueron a la escuela, y en realidad la información de la maestra aclaraba que el niño se portaba bien, hacía la tarea escrita pero no conseguía que hablara.

La información que obtuve era que la orden de no hablar durante el almuerzo se dio varias veces y se repetía cada vez en inglés.

La indagación y análisis de la situación me llevó a pensar

que el niño estaba diciendo "no" a la orden de no hablar, y de ponerse las manos sobre la cabeza (en que por supuesto el niño que hablaba terminaba sin almorzar). a través de un negarse a hablar en inglés en la escuela; si bien en la casa, en sus clases privadas del idioma se manejaba con facilidad.

La escuela no cambió esta norma de no hablar durante el almuerzo y el castigo de brazos levantados. No se si lo hicieron años más tarde; pero la coerción vivida por el niño, el sometimiento que debía sufrir, especialmente en la hora que debiera ser de expansión, relajación y alegría, produjo en él una respuesta rebelde, de disenso, que la maestra sólo evaluaba como problema de aprendizaje.

Los padres sacaron al hijo de la escuela, quien siguió aprendiendo el inglés en la casa hasta el momento del viaje.

A la vuelta del mismo supe que a los dos meses de estar en Nueva York, el niño hablaba bien el inglés y se manejaba correctamente en su integración social, facilitada en un comienzo por el español de los niños cubanos y portorriqueños. Ya aquí volvió a la escuela oficial donde había hecho su primer grado y se reencontró con sus compañeros en tercero ya que en Nueva York había completado el segundo grado, que aquí aceptaron luego de un rápido examen.

Me pregunté entonces por qué otros padres no habían descubierto por sus hijos esta norma disciplinaria. ¿Tal vez porque estarían de acuerdo con una rigidez semejante y acostumbrados a ella, y por lo tanto no producía en los niños conflicto alguno?

Conclusiones:

Lo que quiero destacar especialmente es el grado en que un sistema normativo puede llegar a ser coercitivo y al anular la capacidad de rendimiento del niño, hacer que la escuela sólo evalúe la respuesta (o no respuesta) sin incluir la causa institucional que la provoca por no reparar en ella o por creer que está bien si eso se decidió en dirección.

Así suelen surgir muchos niños problema, porque las escuelas no incluyen las responsabilidades de todas las personas que trabajan en relación con ellos.

Pero tal vez sería importante señalar que la aplicación rígida de las normas por los adultos de una institución escolar so pretexto de que es necesario mantener el encuadre y no permitir que los niños se lo lleven por delante, está delatando un núcleo estereotipado de formalismo vacío que suele darse entre personas que no confían en su propia capacidad creadora de conductas, que si bien podrían no "encuadrar" totalmente, tienen el valor de inducir a cambios en la estructura y el proceso de la educación. Pero como no tienen conciencia de ello, "depositan" y actúan sobre el alumno su propia autodescalificación e inseguridad inconsciente, descalificando en él toda conducta que no "encuadre totalmente" en el marco de las consignas y normas, considerando tales conductas como "difíciles", agresivas, de mal alumno. Estos adultos responsables de funciones están incapacitados para percibir el fondo constructivo y creador de cambios. Es decir que parecería que el niño nunca debe

disentir y esto, desde ya, es un manejo sumamente coercitivo de la norma.

En estos casos el sumiso es un "buen alumno".

Con lo anterior he tratado de marcar el límite extremo de lo que suele llamarse la burocracia en términos peyorativos (la rigidez y coerción del sistema de normas). En ella las interacciones se realizan especialmente en el nivel de funciones. Si bien estas son esenciales en el desarrollo del proceso, no deja de ser perturbadora la pérdida del vínculo afectivo que permite la aceptación de la función del "otro" dentro de la institución, le otorga legitimidad y permite ofrecer al niño una posibilidad de manifestarse con sus contradicciones y sus dudas. Esta validación incluye un respeto del rol de alumno, su derecho a poder decir "no" sin ser considerado "un desviante" dentro de la escuela, un mal alumno, antes de indagar sus razones.(46)

Hay un sentimiento de alienación y aislamiento en el niño al verse invadido por consignas en un encuadre de exigencias en las que la misma tarea corre el riesgo de convertirse en medida disciplinaria. De este modo el "otro", el maestro, es vivido como un perseguidor.

Recordemos que el maestro es el último nivel de la jerarquía dentro del sistema que está en relación con el niño. Se ve por eso a menudo compelido él mismo a que en su grado, las normas (consignas) las cumplan todos los niños. Tratará de separar a los que se "portan mal", a los que se demoran, a los

que no entienden, o que conversan, o "sueñan", o pegan, y esto, si bien aparece como una acción disciplinaria o de castigo, tiene un significado más profundo. Más bien parece ser lo que a través de las indagaciones y elaboraciones grupales descubrí: un modo de no cargar con la culpa de tener niños "problema", los cuales estarían poniendo en evidencia una falla en los vínculos en esa cadena vertical de comunicación.

La burocracia es un modo de organizar los fines desde una distancia vertical suficiente como para perder un poco más o un poco menos de vista las situaciones concretas.

A mayor distancia hará falta un número mayor de niveles con cargos intermedios y funciones correspondientes para que en la base se logre lo más exacta y eficazmente la decisión de la cumbre. No se trata en estos casos de sectores con delegación suficiente de autonomía en una persona o grupo como para recrear según las necesidades. Esta es la característica esencial: repetir consignas de modo de mantener a ultranza el sistema normativo. Para ello ya no importa tanto quien desempeña las funciones; la función está suficientemente constreñida por las normas y es dable suponer que éstas se irán cumpliendo hasta la base. Puede ser de interés señalar que a mayor grado de burocratización, el contenido fundamental de la realimentación como engranaje del proceso, es el sistema normativo. Lo que vuelve en realidad a la "cúspide" de la pirámide jerárquica es una planilla donde se señalan los logros de encuadre y de normas, las "formas" estáticas de la estructura. Lo que llega

a los padres es una libreta de calificaciones con algunos datos. Del proceso poco.

A través del largo camino entre la burocracia educacional y las tendencias liberalizadoras y democráticas encontramos enfoques diferentes.

Las instituciones educacionales privadas pueden desarrollarse como organizaciones burocráticas o tener tendencias más flexibles. Los extremos suelen encontrarse. Si Weber, en su consideración de la burocracia, intentaba definirla como la estructura donde es posible un mayor logro de eficacia con el menor costo de insatisfacciones, vemos, a través del tiempo y las observaciones, que el bajo costo es sólo aparente ya que la necesidad subyacente del ser humano "en funciones", es contar con algunos lazos afectivos que lo reconcilien y lo reintegren por momentos con aquellos lazos fundamentales de "la familia negada" en el trabajo.

Las llamadas relaciones secundarias, contrapuestas a las primarias o familiares como un dilema, arrancaron de cuajo, en la teoría de la burocracia el derecho de emergencia del vínculo afectivo. Si bien las organizaciones modernas vuelven a consentir algunas relaciones hasta hace poco consideradas atentatorias de la eficacia limpia, sigue siendo difícil conciliar la existencia de una ajustada centralización del poder de decisión, con emergencias de relaciones informales, afectivas.

Habría en último caso que volver a comparar la democracia con otras formas de sistemas y tal vez señalar en qué momento

nos encontramos en una zona limítrofe de modo de poder sobrevivir dentro de un grado de libertad y autonomía, donde la alienación sea aún evitable. Evidentemente nuestra sociedad no intenta volver al artesano antiguo y al aprendiz pero tal vez sea importante hallar un modo en que cada trabajador sepa cómo se integra su trabajo en el todo. Valga lo mismo para los niños en el aprendizaje. No en vano ha surgido en los últimos tiempos, una desesperada carrera de instituciones de tiempo libre, de educación no formal, de libre expresión, de juego, de expresión corporal, de talleres de educación por el arte, de música antiformal. Es un emergente que debemos tomar seriamente en cuenta como una demanda social (como una grave carencia) de una condición humana fundamental: el tiempo propio para realizarlo internamente/ (53) La capacidad de ser testigo de la propia acción integrada con la acción del otro junto a mi. Es decir, la posibilidad de superar la espacialización vacía: (el hacer repetido, sin emoción, el hacer la tarea automáticamente, como un ritual) a que la burocracia de las grandes organizaciones conlleva. Pensemos en las escuelas demasiado numerosas tanto oficiales como privadas. Pasar de la espacialización externa otra vez a lo que corresponde al hombre, la temporalización. Recuperar su mundo interno, "en relación y permanente confrontación con el externo"; ser capaz de percibir el todo, su propia relación con ese todo; situarse en tiempo y espacio y no hacer trozos de tarea por consignas y nada más. Frente al funcionamiento burocrático se presentan formas más

flexibles; menos extremas. Una institución no burocrática es un sistema donde se ha tratado de descentralizar el poder: cada sector tiene un liderazgo formal con suficiente autonomía como para ejercer la autoridad delegada por la dirección general de modo tal que los directores o coordinadores de sector se transforman en verdaderos "co-laboradores". La delegación marca pues una diferencia importante que destaca a una institución no extremadamente burocrática.

El derecho al disenso y a dar las propias opiniones y puntos de vista es otro factor fundamental cuando se lo trata como un factor sociogénico que agiliza la interacción.

En la organización menos burocratizada se combina el ejercicio del poder de decisión de la dirección con el diálogo compartido con los distintos grupos que abarcan funciones diversas. Es decir, la comunicación y discusión complementan las normas y regulaciones, con elaboraciones conjuntas de consignas, lo que produce una mejor aceptación de las mismas.

El consenso masivo exigido en las burocracias rígidas se reemplaza por un consenso mínimo y óptimo después de discusiones y elaboraciones con los profesionales a cargo de niveles o sectores. La comunicación es un camino fundamental para mantener abierto el sistema, porque así es posible incluir puntos de vista explicitados, diferentes y productores de cambios. Elliot Jaques (35) considera que mientras más alta es la jerarquía de un empleado, dispone de un quantum de delegación de tareas desde la dirección y un tiempo suficientemente amplio

con el fin de crear e instrumentar los medios para producir tales tareas. A esto llama Jaques tiempo discrecional, que parece estar en relación directa con el nivel jerárquico. A medida que se baja en la pirámide, tal tiempo discrecional disminuye, el empleado recibe cada vez consignas más precisas a realizar en tiempos más estrechos, y menor oportunidad de crear. Llegados a la base, el empleado se encuentra con un sistema preciso de regulaciones, consignas y tiempos más breves como límites de realización de tareas concretas prefijadas.

Si intentamos llevar este esquema a la escuela, vemos que es factible descubrir el grado de burocratización de la misma, de la centralización del poder, y por ende, el modo de distribución de las tareas.

Hay escuelas donde sólo la dirección dispone del "tiempo discrecional" para crear y organizar contenidos en libertad y con el tiempo que las tareas requieren. No existe delegación alguna y todos: vicedirectores y responsables de diferentes sectores reciben consignas precisas a realizar diaria o semanal mente.

En las escuelas donde funciona un sistema de delegaciones, es posible:

- a) Observar un fenómeno que enfatiza el intercambio y comunicación entre los responsables de los distintos niveles.
- b) La dirección se reúne con una periodicidad asidua; una o dos veces por semana junto con los responsables de los diversos sectores.

c) Se plantea aspectos de política educacional, metodológicos, técnicos, necesidades de los maestros, de los niños; sus demandas; como asimismo las estrategias para incluir a los padres de los niños.

d) Se invita a los maestros a participar de las discusiones en reuniones conjuntas sobre sus demandas, sobre dificultades en la solución de las mismas.

e) Los maestros, que están en contacto con la base (alumnos), no suelen soportar una regulación abstracta e impersonal de sus funciones; por el contrario, actúan por delegación suficientemente amplia desde los niveles superiores para crear en términos de metodología, didáctica y distribución de contenidos.

f) Las dificultades se revierten hacia las autoridades internas que correspondan y en conjunto se evalúa y resuelve la acción correspondiente. El maestro aprende a evaluar en el grado con los niños, las tareas que a menudo suelen proponer en forma conjunta sobre el curriculum escolar.

Es decir, que incluso el maestro, si tiene en su quehacer un claro sentido de delegación practicado desde los sectores directivos, lo ejercita también con los alumnos y estos son también los importantes beneficiarios de este sistema.

Si seguimos con la idea de "tiempo discrecional" en las escuelas podemos observar que los alumnos, a pesar de ser tradicionalmente la base de la pirámide jerárquica, disponen de un tiempo mucho más amplio que en las escuelas de acentuado régimen burocrático, para crear, para proponer y para realizar

su aprendizaje, en mayor libertad y especialmente gozan de ese sentimiento de ser delegados, responsables y aprenden a manejar el tiempo, junto con los maestros.

Este sistema de delegación y esta consideración del tiempo discrecional, si bien ha sido estudiado en grandes organizaciones, al ser utilizado en escuelas permitiría comprender cuál es el momento en que las decisiones desde la cumbre empiezan a ser autoritarias y rígidas: por ejemplo, cuándo la dirección rompe el ritmo del tiempo de esa escuela y empieza a apurar a los distintos sectores, a pasar por encima de las decisiones tomadas en conjunto, invalida creaciones grupales de maestros y de niños, o exige en forma permanente que todo debe pasar por ella como información (para ser verificada la acción y permitida) antes de llevar a cabo cualquier tarea, por más que dependa su realización de la decisión del profesional a cargo del sector. Puede ser útil tener en cuenta estas conductas como indicadores de una perturbación en la organización social de la escuela y una declinación de la apertura del sistema y de su flexibilidad.

CAPITULO 4

EL CONFLICTO: SU ABORDAJE INSTITUCIONAL

Introducción

Conflicto(22) es el funcionamiento simultáneo de impulsos, deseos o tendencias de oposición o exclusión mutua; o el estado de una persona, cuando han sido activados impulsos o tendencias de respuesta inconciliables.

El conflicto es pues la conducta que en ciertos momentos de tensión encuentran como única viable los individuos o grupos en una institución. Es una forma manifiesta de acciones en que la hostilidad dificulta la comprensión de las partes en pugna respecto al objetivo en juego. De este modo puede llegar a sustituir el interés del objetivo real por una lucha personal en la que hay un oponente a quien derrotar. (55)

Los conflictos pueden ser de distinta índole y producirse entre pares o entre distintos grupos de la institución, y en el grado entre los alumnos con distintas características. Pueden tener su origen en el mismo funcionamiento institucional o fuera. (56)

En el conflicto se pierde el código común y se distorsionan los mensajes entre los interlocutores y los roles se alteran con conductas "disfuncionales". Estas conductas desvirtúan la tarea al invadirla con cargas emocionales de hostilidad.

Las partes en conflicto no parecieran darse un tiempo para pensar. La acción, disociada de su significado, suele aparecer como un ataque personal o grupal con gran carga de inculpación al sector opuesto.

En estos casos las conversaciones subterráneas en subgrupos aislados, pueden producir emergentes individuales que, asumiendo la queja enquistada expresan el núcleo de la disconformidad en forma abrupta, a veces violenta y en apariencia no pertinente. Esta conducta de uno o pocos individuos, que ponen de manifiesto en su queja la hostilidad que todos encubren, despierta en el grupo o persona de la oposición (por ejemplo maestros "versus" dirección) un sentimiento de hostilidad en espejo y aparece muchas veces "la venganza", es decir, la búsqueda de un chivo emisario en el que se intenta un castigo en principio deseado para el grupo "oponente" total; pero como no es posible cerrar la escuela, la desviación de la expiación suele concentrarse en el que expresa la queja ya sea a partir de una decisión personal, ya sea por delegación tácita o expresa del grupo. De este modo la demanda es pasada por alto y vivida como protesta y agresión por la dirección, que se concentra en las respuestas enojosas a la persona o personas que se atreven a enfrentar la jerarquía superior en represen-

tación de sus compañeros o que simplemente se permiten enfrentarla con su propia opinión.

En las instituciones privadas parecen manifestarse con mayor claridad los conflictos. Tal vez se deba al hecho que en ellas a la dirección se la percibe como encarnando todas las normas y regulaciones incluso aquellas que provienen de ámbitos oficiales. De ahí que muchos conflictos no puedan encarrilarse como problemas para su solución porque ello significaría una toma de conciencia que es justamente lo que los sectores en pugna no pueden por el momento lograr. De este modo la dirección suele resultar depositaria de parte de otros sectores, de acciones disociadas de sus significados reales cuya hostilidad puede encubrir necesidades individuales afectivas o de otro tipo tales como expectativas de ser ascendidos a cargos más remunerados o a status diferentes (por ejemplo maestras psicólogas que esperan que se las ubique en cargos diferentes al de maestra; etc.) que a veces nada tienen que ver con la demanda manifiesta.

La posibilidad de captar la emergencia de un conflicto desde sus comienzos es lo que permite prestar atención a ciertas variables que no se tenían en cuenta hasta ese momento, y que de seguir así desembocarían en la producción de situaciones de crisis que más tarde se sentirían en el sistema total. Suelen a veces ser visibles sólo algunas señales y sin embargo ya se esboza una demanda (carencia), a la que hay que prestar atención. Otras veces la crisis irrumpe sin dar siquiera

el tiempo para elaborar una estrategia exhaustiva.

La función en el análisis institucional:

La acción del profesional como analista institucional que está en relación de dependencia tiene en primer lugar que romper con los esquemas y modelos de abordaje instituidos por los que no lo están; yo misma utilizo ambos esquemas según las instituciones en que realizo el análisis y mi situación en ellas. No es lo mismo asistir a la emergencia de una situación de crisis siendo trabajadora estable interna, que ser llamada por una institución para ayudar a resolver estados conflictivos o de crisis. En el primer caso el profesional no es llamado por la dirección porque ya está adentro; la demanda manifiesta es masiva y viene de todas partes. Debe defenderse mucho más de las depositaciones inconscientes que los distintos grupos pueden producir en él: rivalidad, celos, competitividad, que dificultan su tarea; incluso la dirección que es la que suele mostrarse más interesada en la transformación de los conflictos, suele caer en estas 'depositaciones'.

Esta tarea de análisis institucional, incluida en el quehacer cotidiano de un gabinete psicopedagógico está requiriendo cada vez con mayor certidumbre profesionales de la educación con formación en psicología profunda y psicología de los grupos e instituciones. Es cada vez más común que las instituciones educacionales privadas tengan en su seno a un psicopedagogo. No se lo ubica específicamente en un nivel jerárquico, aunque