

## PUNTOS DE TENSION QUE IMPERAN EN LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE PRIMER AÑO DEL NIVEL MEDIO. UNA MIRADA PSICOPEDAGÓGICA

*Por María Daniela Sánchez*  
CURZA - Universidad Nacional del Comahue

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es dar a conocer ciertos puntos de tensión que fueron apareciendo en el trabajo realizado con los docentes del primer año de un Centro de Educación Media de la ciudad de Viedma -en adelante CEM- en el marco del Proyecto de Extensión del CURZA- UNCo: "Construcción del Ser alumno hoy en el nivel medio" (2002-2002). En dicho proyecto se puso en marcha un dispositivo de intervención psicopedagógico cuyo eje central fue sostener la interrogación en docentes, padres y alumnos en torno a qué significa ser alumno hoy en el nivel medio. Las vicisitudes aparecidas en esta experiencia posibilitaron analizar que los puntos de tensión /*resistencia* detectados -tales como: la necesidad, la queja y la dificultad de que el mal-estar que se vive en la escuela pueda sintomatizarse, son funcionales a los propios actores de la institución y acarrear además, prácticas cotidianas en ella que se traducen en mayor exclusión, marginación y aislamiento del que éstos mismos se quejan.

**Palabras clave:** Análisis e intervención institucional - ingreso al Nivel Medio - situaciones problemáticas - dificultades de los alumnos - dificultades de los docentes - necesidades de los alumnos.

## TENSION POINTS WHICH RULE TEACHERS' PRACTICES AT FIRST YEAR OF SECONDARY SCHOOL. A PSYCHOPEDAGOGICAL LOOK

### ABSTRACT

This article aim is to show certain tension points which were appearing in the accomplished work with first year teachers from secondary school from Viedma city -henceforth called CEM- in CURZA - UNCo. Extension project frame: "Construction of being a student today at secondary school level" (2000-2002). In the above mentioned project a psychopedagogical intervention dispositive was set which core was to maintain the questioning in teachers, parents and students about what being student means at this level today. The vicisitudes which arose in this experience let us analyse that the tensión points/resistance detected-such as: a necessity, a complaint and any difficulty about not being well at school could be symptomatology, are functional to the own institution actors and also, they cause daily practices in it which gave a greater exclusion and isolation than the one from which they complain themselves.

**Key words:** Institutional análisis an mediation/intervention - secondary school entrance-probleamtic situations - students' difficulties - teacher's difficulties- student's needs.

Este artículo surge de lo realizado en el marco del Proyecto de Extensión del CURZA- UNCo: “Construcción del Ser alumno hoy en el nivel medio”, dirigido por la Lic. María del Carmen Porto durante los años 2000-2002. En dicho proyecto se puso un marcha un dispositivo de intervención psicopedagógica cuyo eje central fue sostener la interrogación en docentes, padres y alumnos de un Centro de Educación Media de la ciudad de Viedma -en adelante CEM- en torno a qué significa ser alumno hoy en el nivel medio. Partimos de la situación en que:

(Hoy) este ser alumno que representa al adolescente en el espacio educativo, asignándole un lugar y reconociéndole un derecho, aparece relacionado con el incumplimiento en las tareas, la repitencia, el desgranamiento, la pobreza en las producciones verbales y escritas, hechos de violencia, etc., produciendo un no lugar y por la tanto la pérdida del derecho a la educación que tiene todo sujeto (Proy. Ext. - CURZA: 2001;12)

En esta oportunidad, la intención es poder comunicar algunas consideraciones vinculadas con el análisis que nos posibilitaron las vicisitudes que acontecieron en esta intervención. Me refiero especialmente al trabajo realizado con los docentes del primer año del CEM en donde se llevó a cabo la misma. El propósito de este análisis es, por un lado poner en el centro de la cuestión ciertos puntos de tensión que fueron apareciendo al transitar por ella y, por otro lado, hacer visible la producción subjetiva que esos puntos de tensión -instalados como fuerzas instituidas funcionales a los propios actores de la institución- acarrear en la prácticas cotidianas que los docentes, en especial, realizan en la escuela.

Siguiendo a Volnovich (1999) sabemos que en el corazón de toda intervención institucional, existe la raíz de una fuerza transformadora y que ella debe ser captada íntegramente por un campo de análisis. “De hecho, -expresa- un campo de intervención es impensable sin un campo de análisis. Puede comprenderse sin intervenir pero no se puede intervenir sin alguna forma de comprensión” (Volnovich, J.:1999; 102)

A partir de esta concepción, el bajo impacto logrado con el proyecto antes mencionado, nos obliga a volver sobre los pasos dados para pensar qué es aquello que en esta intervención “no fue comprendido”, o, mejor dicho, *resistió* a nuestra comprensión, quedando, por lo tanto, por fuera del campo del análisis. Sabemos que aquello que queda por fuera porque encuentra alguna forma de resistencia, regresa una y otra vez adoptando nuevas formas, hasta lograr su acometido. Entonces hoy, quizás una de las formas de encauzar eso que resiste, sea ponerlo en palabras a través de un acto de escritura. A tal fin, esta presentación.

## 1. LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS-INTERVENCION

En primer lugar, resulta válido aclarar, desde qué perspectiva se entiende la cuestión del análisis de una intervención institucional, dado que muchas son las posturas teóricas que dedican sus desarrollos a esta temática. Pero, en el marco de este trabajo -y acorde con la ideología que orientó toda la tarea de extensión realizada-, analizar significa ya un modo de intervención, una vía que invita a los actores a reflexionar sobre su práctica cotidiana, y que deja como efecto un campo para revisar los modos de funcionamiento de esa institución y de los que intervienen en ella. El análisis aparece como una *excusa* para instalar el corte necesario en el día a día, en la línea de aquello que el sujeto no puede ver sobre la producción que acarrea su práctica.

En este sentido, lejos queda entonces la forma de entender el análisis como mera operación teórica ya que, por un lado, implica un fuerte movimiento que atañe tanto a la estructura de la institución como a la del profesional que allí interviene y, por otro lado, requiere de la presencia de un cuerpo teórico que pueda sostener el acto de análisis e intervención.

Ahora bien, ¿cual sería la especificidad del análisis que aquí se plantea? De acuerdo con lo expresado, vemos que el análisis no resulta ser patrimonio de una sola disciplina, pero desde cualquiera de ellas se requiere que el análisis se erija como condición de posibilidad. En este

sentido, la condición de posibilidad de este análisis-intervención psicopedagógica, fue la apuesta a la palabra; palabra que al ser puesta en circulación en los diferentes espacios<sup>1</sup> pensados para los actores involucrados con este “ser alumno”, sirvió para que cada uno (se) escuchara aquello que (les) impide poner en juego el derecho a decir y el deseo de Saber; decir y Saber que van más allá de un hablar y un conocimiento académico; Saber<sup>2</sup> y decir que atañen a aquello que de la estructura subjetiva se pone en juego obstaculizando, por ejemplo, el *aprender*.

En consecuencia, en ningún momento este análisis-intervención estuvo direccionado desde un ejercicio de saber, o desde la transmisión de un saber. Nuestras acciones en la institución no pretendieron ser un legado de saber ‘especializado’ que manifestara un decálogo de postulados sobre lo que se debe y no se debe hacer en la escuela para ‘salir’, por así decirlo, de la situación de mal-estar que, en muchas ocasiones, signa la cotidianeidad de los actores en la misma. Muy por el contrario, nuestra práctica allí intentó dar cabida a que se puedan escuchar los Saberes -y posiciones- de los protagonistas, Saberes desde donde cada uno construye su práctica diaria y los efectos/producción que los mismos adquieren en el contexto escolar. Este -pequeño- intento fue posible porque los actores nos permitieron, sobre todo, sostenernos en un lugar re-conocido sin pretender -nosotros-reconocimientos.

Para comenzar a desarrollar algunos de los aspectos por los cuales transitó esta intervención, quisiera hacer referencia a las palabras de Fernando Ulloa (1995) cuando plantea que, en materia de intervención institucional, uno de los primeros objetivos a lograr es que los integrantes del lugar que será centro de la intervención puedan asumirse como: “sujetos con propia pertenencia a él” (Ulloa, F:1995;163). ¿Qué significa esto? Quiere decir que no basta con que alguien trabaje en ese lugar, que concorra una vez por semana o todos los días, que cumpla en la institución un rol jerárquico o no... (aunque estos aspectos conforman requisitos necesarios pero no suficientes,) porque para asumirse como sujetos con “propia pertenencia” hace falta que algo de la implicación, del involucrar-se en las situaciones acontezca en el sujeto.<sup>3</sup>

Entonces, para lograr que los actores de esta escuela pudieran *asumirse* como partes pertenecientes a las problemáticas que acaecían en torno de ese ser alumno, se (nos) imponía como requisito ‘sine qua non’, que cada uno de ellos -y nosotros- pudiéramos posicionarse/posicionarnos en un lugar de interrogación respecto de las mismas. Sólo de esa manera, algo del orden de la resignificación sería posible.

Para llegar a *algo* de este lugar fue necesario todo un proceso de construcción, gracias al cual se fueron poniendo al descubierto ciertos puntos de tensión que inciden en la práctica escolar, de manera casi invisible, generando fuertes resistencias cuando la pregunta sobre *lo que se trasmite* se pone en juego. Ese *transmitir* que involucra la transmisión de los conocimientos, la posición que los adultos/educadores adoptan frente a las problemáticas de los alumnos, la forma de considerar a éstos, entre otros aspectos.

Fue justamente hacia esos puntos a donde la intervención tendió con la finalidad de construir otra versión, una versión distinta de las existentes.

## 2. LOS PUNTOS DE TENSIÓN

### 2.1 Necesidad, pedido y demanda

Al iniciar el trabajo en la escuela, nos instalamos allí con el convencimiento de que ya conformábamos una pregunta, una inquietud que se venía asentar en alguna de las oscuras rendijas

---

<sup>1</sup> Desde el proyecto se pusieron en marcha espacios grupales con los alumnos, los padres y los docentes de 1º año. Los mismos estuvieron a cargo de dos coordinadores –psicopedagogos, integrantes del equipo de extensión- cuya tarea consistió en posibilitar la instalación de un lugar de confianza, donde cada participante pudiera en su tiempo y modalidad, “decir y hacer” respecto de *eso* que le causaba malestar. La frecuencia de los espacios se estableció de la siguiente manera: semanalmente con los alumnos, mensualmente con los padres y con los docentes se fue acordando con la institución de acuerdo a la disponibilidad horaria de los mismos. Con éstos últimos también se realizaron entrevistas personales.

<sup>2</sup> Este Saber es el efecto del deseo inconsciente y circunscribe por lo tanto una subjetividad.

<sup>3</sup> René Loureau planteaba que la implicación institucional era el conjunto de relaciones, concientes o no, que existían entre el actor y el sistema institucional. En esas idas y vueltas, en esa forma de actuar en el cotidiano de la institución, cada uno de sus miembros va creando e instaurando formas de hacer que dan cuenta de cuan *tomado* esta por todo lo que allí *pasa*.

del mal-estar que se vivía en la escuela. (Aunque no perdíamos de vista que fuimos nosotros quienes ante tantas quejas y pesares puestos sobre los alumnos que transitan el nivel medio, llevamos, *ofrecimos*, un trabajo).

Esta convicción fue necesaria como condición de posibilidad para intervenir, porque allí nadie nos llamó y esta situación conformó un cierto obstáculo, dado que la oferta debía crear la demanda y separarla del *pedido* que al ofrecer nuestro trabajo, la institución -a través de su equipo directivo- nos explicitó diciendo: “sería muy bueno porque acá habría que calmar un poco el tema de tanta agresión ...; esto podría mejorar el rendimiento de los chicos y evitar que tantos se quedan en el camino.”

¿Qué *pedido/s* fue posible escuchar detrás de estas expresiones?

En los decires de los docentes fue posible escuchar *algo* de un mal-estar que, tomando forma de necesidad, puso en el centro de la escena a otros, los alumnos en este caso; mal-estar en torno al cual se arman estrategias que dejan por fuera a quienes las llevan adelante; mal-estar que insiste porque no puede ser expresado como tal, mal-estar que no puede generar una demanda. Al respecto, Marite Colovini(1992) dice:

Una demanda involucra dos caras, por un lado la de la necesidad, por la que se pide al Otro que de lo que tiene; y por el otro, la demanda de amor por la que se pide al Otro que dé lo que no tiene. En la demanda esta así articulado el deseo. Es de satisfacción de la necesidad de lo que se trata en principio en la asistencia, en la beneficencia, bajo las distintas formas en que esto pueda aparecer. Pero esta respuesta resulta insuficiente por cuanto establece un tipo de lazo social fundado en la consistencia de un Amo, aunque este sea paternal, justamente como Amo del deseo.

Así la demanda será renovada, insistirá para hacer escuchar allí algo más, otro pedido, que permita la recuperación de la subjetividad Ese pedido, que calificamos de amoroso puede ser puesto en circulación en otro discurso que se instalará en la hiancia abierta por la insuficiencia de la respuesta asistencial ¿cuál es allí la operación analítica? Hacer posible la existencia del sujeto con respecto a su decir, en función del lazo social que establece (Colovini, M: 1992;22)

Por lo tanto, si respondíamos a la necesidad puntual sin generar demanda, sabíamos que algo seguiría insistiendo allí para ser escuchado. Entonces, decidimos emprender el desafío de generar las condiciones para crear la demanda. Para ello, se hizo necesario que primero escucháramos cómo aparecía formulada esa necesidad: “Esta es una escuela necesitada...”

La necesidad surge porque hay algo que falta. Para cubrir esa falta surgen o se toman, en primera instancia y cuando el contexto lo permite, ciertas vías que apuntan, todas ellas, a un fin: la posibilidad de satisfacer esa necesidad, “dando” supuestamente lo que el otro ‘explicita’ necesitar; o, en otras palabras, lo que el otro ‘no tiene’.

Ahora bien, en esta escuela la palabra *necesidad*, se escucha muy a menudo y aparece conectada puntualmente con tres situaciones que son explicitadas en diversos grados por los docentes de la misma. La primer situación, a la que refieren la mayoría de ellos, se relaciona con las ‘necesidades de la *población* que asiste a este establecimiento’, ya sea en términos de:

- necesidades/faltas materiales (vinculadas sobre todo con el nivel socioeconómico de los alumnos): “los chicos que vienen acá son de hogares carenciados, no tienen zapatillas, no tienen ropa, no tienen ni 0.50 centavos para el colectivo, acá les damos todo: la leche, la ropa, las fotocopias, pero ni siquiera tienen para venir” (Proy. Ext. CURZA:2002)

- necesidades/faltas en el aprendizaje: les faltan conocimientos previos; hábitos de lectura; se niegan a leer y a pasar al pizarrón; tienen dificultades de comprensión y de concentración; se distraen; se aburren; les cuesta comprender las consignas; no participan; tienen un léxico muy restringido, ignoran el significado de muchas palabras, no se pueden expresar...; (Proy. Ext. CURZA:2002)

- necesidades familiares, razón ésta última que parece causar lo que ellos denominan como ‘carencias afectivas’:

“a mi me da la sensación que nuestros chicos son carenciados de otras cosas”; “a muchos les pasa que les falta el afecto.” ; “y los chicos que vienen a esta institución necesitan mucho, porque a pesar que uno los reta el afecto está, saben que si uno los reta es porque verdaderamente tiene que entender las cosas, y fijate que la mayoría de los chicos continúa de primero a quinto año”; -“Son chicos que tienen problemitas muy grandes en la casa” (Proy. Ext. CURZA: 2002)

Otra situación en la cual aparece formulada la necesidad, se presenta en términos de ‘qué hacer con estos chicos’. Un qué hacer que se traduce en solicitar técnicas, o herramientas concretas para enseñar/acercarse /¿controlar? a estos chicos. Al respecto los docentes expresan:

“esto está todo bárbaro pero yo no puedo llegar a que ellos alcancen algún concepto mínimo; entonces mi preocupación es ¿cómo hago para llegar a eso?;“necesitamos herramientas de trabajo, porque por ahí a la gente grande la tiza y el pizarrón y se le acabo todo, entonces sería bueno que den técnicas de trabajo. A los profesores que hace mucho que están acá y que tiene unos cuantos años encima se les han agotado las técnicas, porque los chicos ya no son como antes.”; ¿“que hago con un pibe que se la pasa saltando de banco en banco y corriendo por el aula, no trabaja él ni deja trabajar a sus compañeros?” (Proy. Ext. CURZA: 2002)

Por último, la ‘necesidad’ puede ser escuchada, en términos de la ‘necesidad de reflexionar sobre la propia práctica’. Son muy pocos lo que aluden a esto y, quienes lo hacen, refieren al contexto en el que dicha reflexión debería producirse y los ‘riesgos’ - porque parecen vivirlo de esa manera -que ello conlleva. Al respecto, un docente expresa:

“creo que es la institución más necesitada en cuanto a eso que se dice de reflexionar sobre la práctica, pero en este contexto no, sin una política educativa clara y sin política de capacitación para la política educativa cualquier intervención, y la posibilidad de reflexionar sobre la práctica lo es, se pierde ...” Más adelante, en otro momento ese mismo docente, expresa: “(...) con lo refractario que habrán notado que la institución ejerce y que los docentes en general somos a cualquier mirada que rompa el claustro.” (Proy. Ext. CURZA: 2002)

Vemos cómo a través de estas situaciones, la necesidad aparece planteada básicamente bajo dos formas. Una de ellas tiene que ver con lo que les falta a los otros; la necesidad esta puesta en los otros: los alumnos, y para ello los docentes trabajan “asistencialmente”. Reflejo de esto son las expresiones que se escuchan en la primera de las situaciones planteadas anteriormente. La otra forma hace alusión a aquello que a los actores-docentes les hace falta, según vimos que aparece en las otras dos situaciones referidas. En este sentido, estas últimas versiones se nos presentaban como un pedido, un pedido que esperaba una respuesta que también podríamos denominar como asistencial: dar al otro lo que no tiene. ‘Dar’ en términos de métodos, técnicas, recetas..., ó, crear las condiciones ¿ideales? para reflexionar sobre la práctica: “una política educativa clara”, “una política de capacitación”, etc.

Así, aunque la cuestión tenga diversas presentaciones, “es siempre de satisfacción de la necesidad de lo que se trata”.

Pensamos que responder a esto que explícitamente se nos solicitaba podía ser un punto de inicio, pero sabíamos que esto no sería suficiente, porque, como dice Alicia Alvarez ( ): “sin la asunción subjetiva de las propias problemáticas y de los modos de resolverlas en la singularidad de cada grupo social, no trascenderíamos el marco del asistencialismo que sostiene una relación cristalizada entre el que tiene y da y el que nada puede” (Alvarez, A: 1992; 30)

Consecuentes con esta posición, consideramos que si nuestra intervención se hubiera centrado sólo en esto que se nos pedía, habríamos actuando en el orden del complemento, alimentando la ilusión de que hay alguien -por ejemplo los profesionales a cargo de la intervención- que puede tener todo el saber, todo el poder y por eso son los que puede dar, y hay otros que no pueden hacer nada, que no saben nada, que les falta y que por ello -siempre- necesitan que les

den. Entonces, como las soluciones son para todos y, además, son soluciones o respuesta externas, armadas en base a un saber técnico que ignora las causas que originan el mal-estar, es muy probable que en corto tiempo esas 'soluciones' perdieran eficacia, porque no era eso lo que se pedía, porque eso no alcanzaba, porque había *algo* del Sujeto que no se estaba pudiendo escuchar.

### ***“Del pedido a la demanda...”***

En vistas del desafío propuesto, nuestro trabajo se recortó en generar un cuestionamiento de esas situaciones que, aunque generaban mucho malestar en la escuela, aparecían ajenas a los protagonistas, con el fin de crear las condiciones para que ellos mismos fueran promotores de los cambios. La apuesta fue hacer posible que cada sujeto se responsabilice de aquello que dice y hace y, por ende, de la producción subjetiva que acarrea su práctica.

### ***¡ Manos a la obra...!***

Realizamos una descripción -desde el lugar de observador- de la escuela para 'familiarizar(nos)' con ella y dar cuenta de los componentes esenciales que hacían a los primeros contactos con la institución. Así, inicialmente se presentó ante nosotros una cuestión muy significativa: un contraste de la población que concurre diariamente a esta escuela con la que reside en el lugar, quienes no mandan a sus hijos a ese establecimiento educativo. Esto permitió poner en el centro de la discusión a la 'imagen' de ésta institución en sus dos posibles percepciones:

- la 'imagen' -en términos de cómo nos ven- que la gente del lugar, el afuera, tiene respecto de la población que concurre a la escuela. Testimonio de ello es, por ejemplo, la expresión de una docente que trabaja en la institución y que manifiesta: “afuera vos hablás de esta escuela y te dicen: sí los 'indiecitos' ”, y, además, una nota aparecida en un diario local, con respecto a la actitud que debieron tomar los vecinos del lugar ante las roturas y 'molestias', ocasionadas en sus viviendas por los jóvenes que transitaban por allí camino a la escuela.

- Y la imagen -en términos de cómo queremos que nos vean - que al menos algunos de los integrantes de la institución, del 'adentro', tienen de sí. Testimonio de ello es el mensaje escrito en un mural ubicado sobre una de las paredes -de frente a la calle- de la escuela: “EL CEM ...<sup>4</sup> ENSEÑA, RESISTE Y SUEÑA.”

Imagen del afuera, imagen del adentro... Ruptura. ¿Cómo se construyeron esas imágenes?; ¿sobre qué se sostienen?; ¿quienes la sostienen ... ?; ¿sólo los vecinos?... ¿o quizás en 'el adentro' de la escuela también se re-producen 'formas de hacer' que alimentan esa imagen ante la cual hay que resistir?. ¿La resistencia resultará ser la única vía para poder soñar?; ¿existen posibilidades de soñar, de hacer un proyecto -más allá de los puramente técnicos - que contemple de otra manera a los sujetos que se encuentran en esta escuela?...

## **2.2: La Queja**

Soñar también implica poder imaginar, esperar algo, anhelar. En esta escuela algo del orden de los sueños parece haberse roto, dado que las cosas no pueden ser vividas de otra manera que no sea la signada por lo dramático y lo sufriente. Se vive en un estado permanente de 'pesar', una suerte de 'encierro' que no permite que esa queja se transforme en un sufrimiento que movilice para buscar salidas.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> En la frase se hace alusión al número que identifica al establecimiento educativo a nivel supervisión Zona Atlántica. Región a la cual pertenece el mismo según la distribución otorgada por el Consejo Pcial de Educación.

<sup>5</sup> Siguiendo a Fernando Ulloa, podemos pensar que el afecto que persiste en estas situaciones es el de lo siniestro. El autor se refiere a ese afecto cuando plantea la encerrona trágica que se vive en las instituciones públicas que “convocan” a una intervención. Dice: "El afecto específico de toda encerrona trágica es lo siniestro, como amenaza vaga o intensa, que provoca una forma de dolor psíquico (...). Este dolor siniestro es metáfora del infierno por presentarse como una situación sin salida (...)"

Así observamos la presencia de algunas situaciones cotidianas a las que todos parecen haberse acostumbrado, o a las que ya nadie presta atención, sea porque 'no perturban' la cotidianeidad de la escuela, o porque inclusive -en algún punto- parecen facilitarla. Testimonio de ello pueden ser: las roturas y el deterioro general del edificio, las rejas, los robos de objetos, el andar en bicicleta dentro del aula, las huidas de los alumnos: "se escapaban por eso tuvimos que cerrar con llave", dice una portera, y de los docentes: "a esa escuela ni loca" -se escucha en las asambleas de cargos docentes-; ó, como expresaba la directora de este establecimiento: "primero toman las horas y cuando encuentran algo en otra escuela se van".

Nos encontramos entonces con fenómenos cotidianos que *se muestran*, que conforman signos y que parecen ser funcionales a la escuela. Es decir, en algún punto, sirven a la institución y no generan una molestia que afecte el funcionamiento de la misma. Situaciones cristalizadas sobre las que no hay preguntas, situaciones que sólo están y se viven, situaciones que fácilmente podrían ser interpretadas como síntomas.

Pero si nos atenemos estrictamente a la conceptualización de síntoma, sabemos que para que algo se instale como tal, es necesario que exista una pregunta en quien lo sufre: ¿por qué pasan estas cosas en la escuela?. No es suficiente que el que lo padece se queje de él. Queja que, por otra parte, revela cierta extranjería con aquello que le ocurre al sujeto, como si él mismo no tuviera nada que ver con esa situación que padece y por la cual expresa su lamento<sup>6</sup>.

En este sentido podemos hacer referencia a otras situaciones donde -aunque se presenten afectando, y mucho, la vida escolar-, sólo se escucha la preeminencia de la queja y el lamento. Al respecto, algunas voces de sus docentes:

"...lo que vemos en esta escuela es que los chicos hay cosas que desconocen ..., que tiene que empezar a enseñarle de cero, que a veces perdés la mayor parte del tiempo en enseñar esas cosas, no le estamos echando la culpa a la escuela primaria ni a la familia, pero a nosotros no nos corresponde enseñar, nos corresponde reforzar."

"acá los alumnos no tienen nada de apoyo; tienen muy adherido eso de que no pueden conseguir nada de lo material; te dicen: 'no tengo ni una moneda, no puedo comprarlo' y te estoy hablando de una fotocopia, o de una regla y un transportador... no de una calculadora científica, por ejemplo. Cuando eso pasa, les dicto y listo, no me puedo poner a discutirlo con los chicos"

"ya son jóvenes que están ahí, ya el riesgo lo tuvieron hace algunos años y ahora están en la exclusión."

"los que vienen acá, que un importante porcentaje lo podemos asociar a la marginalidad... aunque sobrevivan al primer año... se puede y a veces se hacen cargo y a veces se terminan marginando ellos ...ellos de antemano se dan por descartados" (Proy. Ext. CURZA:2002)

En estas versiones, la queja devela fuertemente la imposibilidad de los docentes de llegar al otro, al alumno. Todo el foco de lo que genera pesar, de lo que se vuelve problema, está puesto en los alumnos y en su forma de presentarse, y las causas radican sobre todo en la procedencia socioeconómica de los chicos, lo cual deja a los adultos/docentes por fuera de cualquier implicación con aquello que (les)molesta. Es más, por momentos, este "estar por fuera", parecería hacer tambalear el sistema de fines que la escuela, como una de las instituciones que asegura el mantenimiento del lazo social, sustenta: "a nosotros no nos corresponde enseñar, nos corresponde reforzar."

El modo de involucrarse en lo que sucede es la queja. Pero la queja, al mismo tiempo que abre un cuestionamiento, permite también sostener-se en un lugar que imposibilita la pregunta por la responsabilidad del sujeto en aquello que le molesta. O sea, la queja le sirve como "justificación" de las situaciones que padece y en algún punto lo 'protege' de las respuestas que encontraría si se preguntara por cuanto tiene que ver él en lo que allí pasa.

---

La encerrona trágica, causa de la mortificación, es un cuadro inicialmente tumultuoso, pero precisamente por no vislumbrarse una salida, salvo la que aportaría una situación mesiánica externa, suele dar paso a la resignación. (Ulloa, F: 1995:250-251)

<sup>6</sup> Al respecto, Roberto Harari, al referirse al síntoma nos dice: "El síntoma es extranjero porque el sujeto, en su manera de dar cuenta del mismo, lo revela como algo que no le pertenece, porque no se formó por su voluntad, ¿Y sin embargo, de quien es, sino de él? ... El síntoma es de él, pero no le pertenece." (Harari, R:1999:104)

En síntesis, en esta escuela nadie es ajeno a lo que ocurre, pero sucede que este saber se presenta en dos versiones: una -la más fuerte- que direcciona un saber sobre lo que el otro necesita y otra que pone a los adultos/educadores en el centro de la escena en la medida en que su práctica y su quehacer aparecen cuestionados.

Con respecto a la primera los protagonistas saben:

- que los alumnos necesitan: apoyo de carácter material, afectivo, escolar, porque todo esto les falta, al estar fuertemente atravesados y condicionados por ‘faltas’ económicas, familiares, sociales u otras.

- cuánto inciden estos condicionamientos en las manifestaciones que los alumnos presentan en la escuela tales como: la agresión, la dificultad de tolerar al otro, el no cumplimiento de las normas, el desinterés que parecen mostrar ante el aprendizaje, etc.

- lo que la escuela, a través de algunos de sus protagonistas -los docentes en este caso-, les proporciona a sus alumnos: apoyo afectivo, alimenticio, material, etc. por medio de la contención, la escucha, comida, ropa, fotocopias, pocos contenidos, entre otros.

Respecto de la segunda versión explicitan que:

- existen grandes dificultades en los chicos para adaptarse a las pautas y normas de la escuela.

- que hay falta de coherencia entre los acuerdos establecidos en los espacios institucionales y lo que después cada docente/adulto hace en su tarea específica,

- que por eso también las dificultades en el interior del aula son cada vez más intensas,

- que hay un gran desgranamiento en los primeros años y un cierto no hacerse cargo por parte de la institución porque otra vez, la fuerza de los motivos que originan estas situaciones son puestos afuera. Al respecto, un integrante del equipo directivo manifiesta: “hay muchas pérdidas; muchos se quedan en el camino pero son los papas los que deciden”; “es todo un desafecto”.

Si bien en esta segunda versión, es posible ver y escuchar cuánto compromiso de los actores hay en juego en las diversas situaciones -sobre todo porque remiten a lo que sucede en la escuela- hay ‘algo’ que ‘resiste’ a interrogarse sobre esto, porque cuando alguien les pregunta sobre su ‘responsabilidad’, una vez más los condicionantes externos se presentan en la escena, como la causa de todos los ‘pesares’ que aquí se viven.

Entonces, mientras ese ‘algo’ que resiste no pueda ser puesto en palabras, las situaciones cotidianas que molestan seguirán albergándose en el espacio escolar y todo seguirá viéndose como obstáculo. Nada de lo que el otro (profesional, compañero, docente, asesor, etc.) diga o haga podrá servir, porque se sigue viviendo a esta situación como ajena, no se puede percibir cuán articulado está ese nudo de lo que molesta con la posición<sup>7</sup> que cada uno adopta frente a ello. Sólo quieren que se corrija a los alumnos, que se les extirpe lo que “no anda”. En palabras de Graciela Girardi (1992) “Allí el síntoma no llega a interrogar. No se correlaciona con un saber que el síntoma porta en sí mismo y que llama a ser descifrado” (Girardi, G:1992;131)

### 2.3: Un síntoma que no puede aparecer...

Los que vienen a esta escuela, los ‘indiecitos’, como se autodenominan los chicos; los que están más allá del riesgo, los que se excluyen, los que se marginan, no parecen ser sólo los alumnos. Esas marcas también ‘marcan’, de uno u otro modo, a todos los que forman parte de esta escuela produciendo angustia, soledad, aislamiento, rechazo.... y negación...

Ante este panorama me surgen dos preguntas: ¿cómo se construyó todo esto? ¿Qué condiciones causales produjeron esta realidad?. Trabajar las respuestas a estas preguntas

---

<sup>7</sup> Posición que revela algo de la Verdad del sujeto, algo sobre la Verdad de su Deseo. Al decir de Lajonquiere, L: “Posición subjetiva inconsciente respecto de la castración, o sea que forma parte de la manera en que un sujeto se enfrenta con la falta en el Otro (con su inconsistencia) (De Lajonquiere, L: 1996;241)



posibilitaría que los actores pudieran historizar-se. ¿De qué manera?... indagando las causas, determinaciones y consecuencias que llevaron a esta situación; que pudieran incluirse, implicarse pero no como actores de reparto o formando parte del elenco, sino como sujetos/protagonistas, "sujetos con propia pertenencia a él" (Ulloa, F: 1995;163)

Pero, para que esto fuera posible, se necesitaba que aquello que aparecía expresado en la queja tomara forma de pregunta, de enigma; se convirtiera en algo que con-moviera a los actores y los llevara a querer saber sobre su mal-estar. Hacía falta que apareciera el síntoma.

Y he aquí el punto más difícil de esta intervención, porque para que ello ocurriera no se necesitaban incorporar cuestiones instrumentales o técnicas, ello dependía por un lado de la capacidad de cada sujeto de poder preguntar-se por sí mismo y de analizar su producción. Y esta capacidad no es algo que se pudiera medir en términos de coeficiente o de rendimiento intelectual, esta capacidad se refería al deseo de que algo en la vida de la escuela podía ser diferente.

Pero una vez más las explicaciones de sus malestares se volvieron a posar sobre las condiciones contextuales en las que se desarrollaba su práctica imposibilitando así encontrar y gestionar soluciones con recursos propios. La posición que adoptaron los docentes -tanto los que creían haber hecho todo lo que estaba a su alcance, como los que pensaban que se les pedían cumplir funciones que a ellos no les correspondían - hizo que toda intervención que apuntara a escuchar-se y tratar de fundamentar lo que decían, fuera totalmente refutada. En otras palabras, todo movimiento que conmocionara las "*certezas docentes*" fue vivido como apremiante haciendo que las intervenciones cayeran en el vacío.

El *obstáculo* mayor quizás estuvo conformado por las propias características del trabajo que se llevo adelante, dado que éste promovía la *revisión* del hacer áulico: ¿que subjetividad producían cuando transmitían? Y tal lo demostraron los docentes en los encuentros realizados con ellos, en la institución educativa "*de esto no se habla*"; sí de los alumnos, de los padres, de la sociedad, del sistema, etc. etc. etc.

Por otro lado, para que la queja se transforme en pregunta, se necesita instalar un espacio de confianza. Y ello fue lo que no pudimos lograr. No pudimos volvernos confiables. Si bien en todo momento se puso el énfasis, en interrogar las *quejas* y en tornar *confiable* el espacio para que la reflexión tenga cabida, es muy poco -casi nada- lo que se pudo hacer, el 'como si' siguió ocupando el primer lugar. La preocupación que aparecía al sentir que se atacaba la idoneidad docente imposibilitó establecer ese espacio de confianza necesario para que alguna posibilidad de trabajo pudiera darse. Cabe ahora preguntarnos ¿por qué?...

Quizás porque no respondimos al pedido puntual de la institución, porque en lugar de respuestas llevamos preguntas, porque en lugar de alimentar una ilusoria completud, instalamos una falta. Y en este punto es válido preguntarse si, para volverse creíble, uno tiene siempre que responder a lo que el otro pide. Claro que no, sería la respuesta porque de esa manera nos volveríamos funcionales a la institución en el sentido de estar velando un modo de hacer, un modo de producir que, en este caso puntual, sostiene la queja que todos explicitan. Además, las problemáticas que aquejan a la institución, no se solucionan con recetas teórico/prácticas, se requieren cambios estructurales y para lograrlos es necesario que 'todos' pongan algo de lo suyo.

### 3.- PUNTOS DE TENSIÓN Y PRÁCTICAS ESCOLARES

Lo explicitado hasta aquí intenta poner en cuestión algunos de los aspectos que fueron emergiendo en el trabajo realizado con los docentes de primer año de un CEM.

Más allá de las particularidades propias de la institución en la cual se llevo a cabo esta experiencia, las situaciones reflejadas intentaron traer a la luz ciertos puntos de tensión de la vida institucional que podrían presentarse como *comunes* al momento de poner en marcha una intervención institucional. Puntos de tensión, a los que, por otra parte, se les debería prestar mucha atención si queremos que nuestra tarea en la institución resulte fructuosa, o si, en otras palabras, queremos lograr que estas prácticas inscriban su efectos en el conjunto, que no queden en la marginalidad sino que sean alternativas efectivas al estado actual de la situación.

Algunos de los supuestos contruidos a lo largo de todo el trabajo y que, de alguna manera, respaldan esta presentación, radican en que:

- hay una saber desde los protagonistas sobre lo que el otro necesita. Este saber se expresa en términos de necesidad y genera prácticas asistencialistas por parte de los mismos. Al otro le falta y por eso le damos: materiales, comida, ropa, pocos contenidos, etc.

- los actores, a su vez, demandan también prácticas asistenciales. A ellos también les falta y por eso necesitan que les den: técnicas grupales, herramientas metodológicas, bibliografía, entre otros. Pero, pareciera que a pesar de que, en ocasiones, lo que *supuestamente* se pide, se da, ello no alcanza, siempre falta algo. Entonces ... aparece la queja.

Los protagonistas de esta escuela en su modo de aparecer, en su decir quejoso, y en su forma de (des)implicarse, sirven a la institución en la medida en que sostienen un funcionamiento que parece producir mayor marginalidad de la que algunos se quejan: gran deserción de los de primer año, los índices de repitencia en el 1° año de la escuela son cada vez más altos, las agresiones entre esos alumnos son las más frecuentes. En consecuencia, la queja en-cubre situaciones generando segregación y exclusión.

- Pero, en la medida en que la queja permite colocar ‘culpables’ (los alumnos, el sistema, los padres, etc., etc.) también coloca a los docentes como ‘víctimas’ de las situaciones que acontecen. Así las posiciones, a los actores sólo les queda la posibilidad de entregarse al ‘peligroso’ juego del sacrificio y la autoexclusión. Y aunque esto re-suene con mayor énfasis del lado de los alumnos, también se vive del lado de los docentes. (Por ejemplo es la escuela que mayor cantidad de suplentes tiene porque, como dice la directora: “los docentes primero toman horas y luego se van”)

Desde el lugar del análisis realizado, se impone entonces una posible interpretación. Quizás.., desde los alumnos sea ésta la única forma que encuentran de mostrarse diferentes y seguir esperando algo, una forma un tanto riesgosa por cierto, pero que insiste, porque con ella logran seguir estando en el centro de la escena, logran resistir y soñar... . Y, desde los docentes, sea ésta la única forma, como expresaba uno de ellos, de seguir manteniendo una cierta estabilidad emocional y laboral, a un precio un tanto caro, porque se confunden las funciones y se olvida que ese ‘algo’ que *resiste* produce formas de estar, de relacionarse, de transmitir, de presentarse frente al otro, de las cuales luego nadie quiere responsabilizarse... Como decía ese mismo docente: “siento que cuanto menos energía le pongo menos conflicto tengo; tengo cierta estabilidad emocional y laboral entonces para adelante. Si eso es una falta de respeto, y bueno, que voy a hacer.”

En síntesis, los puntos de tensión detectados: necesidad, pedido y demanda, queja y las dificultades para la instalación del síntoma, además de conformar los pilares sobre los que se asentó el trabajo con los docentes, fueron las balizas que nos permitieron iluminar y ‘comprender’ porqué se escuchan tantos pesares sobre los alumnos del nivel medio y seguir pensando en otras alternativas de intervención<sup>8</sup>.

Si bien, la situación que se vive en ese nivel necesita seguramente cambios estructurales, sería importante que al interior de cada institución se comenzaran a des-andar/des-anudar aquellas situaciones que generan tanto malestar. Preguntar-se por la condiciones de producción del mismo, por aquello que se hace mientras se hace, por eso que se dice cuando se dice, por lo que se trasmite mientras se trasmite, podría ser un buen punto de inicio.

---

<sup>8</sup> Seguir pensando sobre todo la posición de quien esta a cargo de una intervención; con qué herramientas clínicas debería contar para generar ese espacio de confianza necesario que permita tramitar *algo* de aquello que *resiste* a ser dicho.

## BIBLIOGRAFÍA

Alvarez, Alicia y Colovini, Marité (1994) *Razones de psicoanalistas en prácticas comunitarias*. Rosario, Universidad Nacional del Rosario

De Lajonquiere, Leandro (1996) *De Piaget a Freud. Para repensar los aprendizajes. La psicología entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires, Nueva Visión

De Lajonquiere, Leandro (2000) *Infancia e Ilusión (Psico)pedagógica. Escritos de Psicoanálisis y educación*. Buenos Aires, Nueva Visión

Girardi, Graciela (1992) *El niño en la ventana ¿De dónde vengo?. Problemáticas del niño, las mujeres y las madres*. Rosario, Homo Sapiens

Loreau, René (1991) *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.

-Harari, Roberto (1999) *Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis, de Lacan: una introducción*. Buenos Aires, Nueva Visión

Porto, María del Carmen y Vercellino, Soledad (2003) *Intervenciones psicopedagógicas en el Nivel Medio: Un modo de transferir los resultados de investigaciones*. Ponencia presentada en el 3° congreso de nacional y 1° Internacional de Investigación Educativa: "Laberintos y Encrucijadas", Cipolletti, Rio Negro, Octubre 2003

Proyecto de Extensión CURZA- UNCo (2002) *Construcción del ser alumno Hoy en el Nivel Medio*. Informe Final. Dirigido por la Lic. María del Carmen Porto

Ulloa, Fernando(1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Paidós Psicología Profunda

Volnovich, Jorge (1999) *Los cómplices del silencio. Infancia, subjetividad y prácticas institucionales*. Buenos Aires, Lumen Humanitas