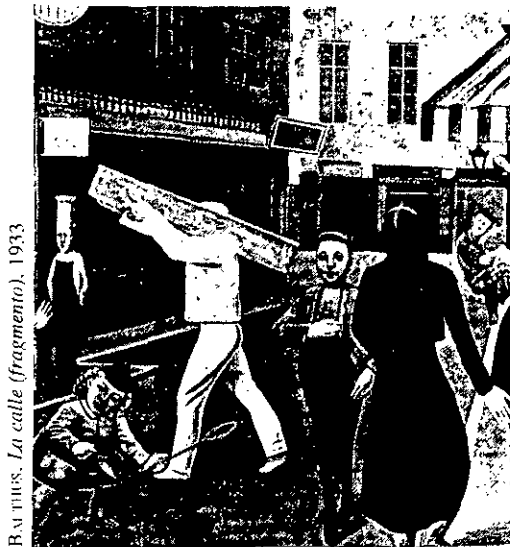


# RESPUESTAS A LAS PERTURBACIONES EN EL APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL. *Avances de investigación*

ANA MARIA SILVA\*



R. TUFINO. La calle (fragmento), 1933

\* Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Cursa estudios de Doctorado en FFyL, UBA. J.T.P. regular de la cátedra Análisis institucional de la escuela y de los grupos de aprendizaje, UBA. Miembro del programa Instituciones Educativas del ICE, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Directora: Prof. Lidia Fernández.

## *Introducción*

El interés por las dificultades en el aprendizaje ha experimentado un crecimiento y una expansión acelerada en las dos últimas décadas captando por igual la atención de profesionales y legos en la materia.

Educadores comunes, educadores especiales, neurólogos, psicólogos y muchos otros han mostrado un vivo interés por la "explosión de las perturbaciones en el aprendizaje". La expansión de este campo ha conformado la rápida formación de profesionales y servicios destinados a la "atención de dicha población" no sin numerosos problemas para avanzar en la producción de conocimientos teóricos y técnicos que permitan iluminar la comprensión del fenómeno y utilizar las estrategias de intervención adecuada.

Es frecuente encontrar en el seno de las instituciones educativas un alto grado de confusión e inoperancia frente a dicho fenómeno. Ella se pone de manifiesto en las múltiples "etiquetas", utilizadas alternativamente por los diferentes miembros de la institución para describir a un mismo niño, "problema de aprendizaje", "lesión cerebral mínima", "problema de lectura", trastorno de percepción, etc.

El campo de las perturbaciones en el aprendizaje surge como un área dentro de la educación especial aproximadamente al comienzo de la década del 60 y ha tendido a separarse cada vez más de ella.

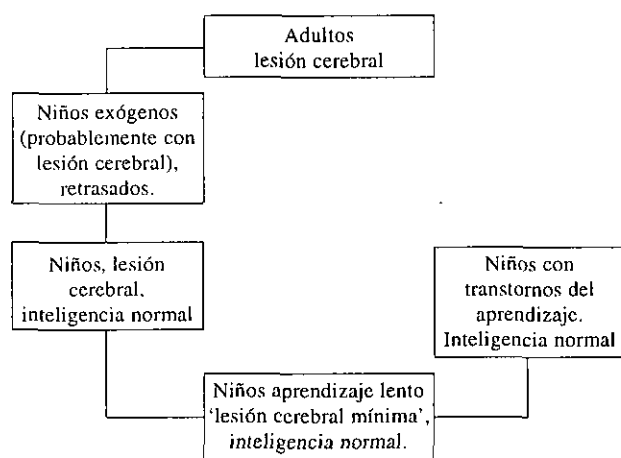
A pesar de esta evolución es posible pensar que sus raíces firmemente ancladas en dicho campo constituyen

una de las fuentes de la habitual tendencia dentro de nuestras instituciones educativas a buscar un **origen orgánico** del déficit que provocó la perturbación en el aprendizaje.

Recordemos que la preocupación por las necesidades de la educación especial para los sujetos retrasados mentales, emocionalmente perturbados, sordos o ciegos, por ejemplo surgió en principio de los tratamientos físicos de estos niños.

Los médicos fueron los primeros profesionales que se vieron confrontados a los problemas de los sujetos ubicados hoy dentro del ámbito de la educación especial. Una vez que los médicos los definieron como "desviados" y "deficitarios" los educadores crearon una esfera explícita para una educación especial con técnicas y filosofía propias y emprendieron la búsqueda de estrategias e instrumentos para trabajar con los problemas de enseñanza que plantean esos niños.

El siguiente esquema basado en aportes de (Hallahan y Kauffman, 1976) es útil para mostrar la evolución que ha sufrido este campo en la identificación de su población desde adultos con lesión cerebral hasta niños sin lesión cerebral e inteligencia normal.



Con la incorporación "distorsionada" de los aportes de la psicología y en particular del psicoanálisis que rompe con la concepción organicista de la enfermedad mental, se construyen otras "seudo explicaciones" disponibles con gran frecuencia en las culturas escolares. La búsqueda del "**origen orgánico**" del déficit pasa a compartir su supremacía con la búsqueda de los "**problemas familiares**" que provocan los trastornos emocionales causantes de la perturbación en el aprendizaje. Los alumnos que no aprenden son en general fuertemente rechazados por toda la comunidad educativa y en especial por sus docentes y pares.

El conjunto de variables que intervienen en el aprendizaje en general no son tenidas en cuenta y el fracaso es atribuido casi exclusivamente a causas individuales de origen orgánico o emocional. Se acentúa de este modo el "déficit del aprendiz" y quedan sin cuestionamiento el enseñante y la escuela, quienes se eximen así, no sólo de toda responsabilidad en el "fracaso" del alumno sino

también de buscar las estrategias de intervención que contribuyan a la solución del problema.

Oviamente un enfoque más abarcativo lleva a considerar al aprendizaje como el resultante de un complejo interjuego de variables sociales, institucionales, grupales e individuales, y en cambio la selección excluyente de un ámbito o eje como único campo de determinantes conduce necesariamente a un reduccionismo que bloquea la posibilidad de comprender e incidir sobre el fenómeno.

Este último fue sin embargo el enfoque prevaleciente en nuestras prácticas.

La búsqueda de una única causa o situación determinante de la perturbación en el aprendizaje, obtuvo apoyo en el supuesto de la epistemología tradicional que sostiene una *visión mecanicista y causal de los fenómenos* y no sólo encontró aplicación en el campo científico, sino también raíces profundas en la cultura occidental al punto de construir el sustrato común de pensamiento y lenguaje.

Sobre esas bases y convicciones de muy difícil superación se crearon una serie de subestructuras y de roles internos y externos a la escuela (el "gabinete" psicopedagógico, el maestro particular, el psicopedagogo clínico, etcétera.), en quienes se deposita la responsabilidad del aprendizaje de estos alumnos y a quienes se somete a fuertes presiones para confirmar las hipótesis pre-diagnósticas sobre el origen orgánico, emocional, más tarde social de la "enfermedad" del alumno. Cuando esta presión no tiene resultados y los profesionales de estas estructuras especiales intentan involucrar a los miembros de la organización en la búsqueda de soluciones, orientando la indagación en la dinámica institucional y en los niveles técnicos didácticos, enfrentan serios obstáculos, algunos provenientes de los fuertes mecanismos de defensa que utilizan los miembros de la institución para evitar el cuestionamiento, otros originados en fracturas propias del rol y de las estrategias de intervención que utilizan.

Estas observaciones me motivaron a estudiar en mayor profundidad a partir del año 1990 varios aspectos vinculados con esta problemática a través de una serie de proyectos de investigación financiados con becas CONICET.

Dado que una presentación exhaustiva de dichos resultados excederían los límites de este trabajo, me centraré sobre ciertos fenómenos que se producen en la dinámica institucional ante la emergencia de alumnos que no aprenden o tienen un rendimiento inferior a la media; para pasar a considerar luego el caso particular del Equipo de Orientación Escolar; las fracturas propias del rol y las estrategias de intervención que utilizan.

### ***La fantasmática asociada a la tarea primaria de la escuela y su vinculación con las perturbaciones en el aprender***

"La tarea primaria de una institución es aquella que ésta como un todo (...) debe cumplir para poder sobrevivir" (Sthulman 1978).

Posee un valor organizador fundamental, dado que sus características determinan ansiedades y fantasmas particulares en los trabajadores y en aquellos con los que la tarea queda relacionada. Las ansiedades y fantasmas que se relacionan con la destrucción en las organizaciones militares; las vinculadas con la locura personal en hospitales para enfermos mentales, las relacionadas con la muerte que se desatan en el personal hospitalario son algunos de los ejemplos que analiza el autor citado.

Tal como lo señalan (Kaës, R. 1973; Enríquez, E. 1995; Fernández, L. 1987; Souto, M. 1993; Mastache, A. 1993) entre otros, la tarea de formación propia de las instituciones educativas es proclive a reactualizar situaciones vinculadas con la gestación, el nacimiento, la crianza, la alimentación y el logro de la diferenciación y autonomía respecto de las figuras de autoridad.

Para estudiar los fantasmas relacionados con ella muchos autores se refieren a la teoría de M. Klein, según la cual en el fantasma inconsciente del niño, se introyectó el seno materno -este objeto es introducido desde fuera en sí mismo, con las cualidades que le están unidas- y vivido como bueno o malo según la satisfacción o la frustración sentida.

Estos autores trasponen en la relación establecida entre el alumno y el enseñante, el esquema ambivalente de relaciones que existen entre el niño y su madre.

Según (Kaës, R. 1973) el formador al identificarse con la madre podrá hacerlo con la madre todopoderosa que nutre y protege, o con la que niega el alimento a sus hijos y los rechaza.

A su vez la formación se presenta como gestación y parto. El deseo de formar expresa la pulsión de vida, pero se unen angustias al miedo de parir monstruos, nacidos muertos. Otro tipo de angustias provienen de la necesidad de una separación del ser en formación, que a nivel emocional se equipara a un destete no deseado.

Los fantasmas de los alumnos, como una contracara, se expresan a su vez sobre el modo de relación con la madre. Desear vaciar el contenido del seno y extraer un placer sin límites frente a un enseñante-madre, que retiene para sí el alimento y el amor. Las sospechas sobre la intención o acción de la madre de guardar para sí el alimento y el amor constituyen la base del deseo; pero no sólo se trata de poseer el objeto del placer sino también a veces de destruirlo.

El enseñante se "vacía" en provecho de los alumnos, puede sentirse devorado. Según M. Klein, la angustia proviene del miedo al aniquilamiento.

Por otra parte, el miedo a perder el amor, a ser abandonado, a revelar intenciones culpables que entrañarían un castigo, se convierte en angustia para el alumno. Este siente la avidez y el poder del enseñante, al que quiere incorporar, tragar, absorber, devorar, de una manera tan intensa que ve surgir en él el fantasma del enseñante castigador. Atormentado por la angustia que resulta del miedo al aniquilamiento el alumno reacciona con una doble actitud de seducción y de agresividad, para apropiarse del otro o para destruirlo cuando siente temor

de ser atrapado.

Tratemos de pensar qué sucederá, probablemente, cuando el docente se ve enfrentado con alumnos que no aprenden, si al igual que los padres, desea alcanzar "la inmortalidad creando otro sí mismo", para que lo trascienda y lo supere transitando caminos y alcanzando metas a las que el nunca ha llegado.

Del mismo modo que la madre siente rechazo por su hijo retardado, el docente probablemente lo sentirá por su alumno que no aprende. "Hecha para dar vida (...) puede sentirse dueña de la muerte cuando el ser que ella ha traído al mundo le hace imposible toda proyección humana (...) ¿Por qué? Porque la enfermedad de un niño afecta a la madre en un plano narcisista: hay una pérdida brusca de toda señal de identificación y, como corolario, la posibilidad de conductas impulsivas. Se trata de un pánico ante una imagen de sí que no se puede reconocer, ni amar (...)" (Manonni, M. 1983)

Como también lo señala (Kaës, R. 1973) el deseo de igualar a los Dioses dando el ser y la vida es un deseo culpable que merece un castigo.

La fantasmática de la formación conlleva este aspecto de la transgresión de lo prohibido. La criatura así formada, será un ser con defectos, débil, vulnerable, ingobernable, que puede volverse contra su creador, "un ser que no aprende como los demás". Este es el "castigo" que los Dioses le imponen al formador por atribuirse el poder divino de la creación.

También es posible pensar que el alumno que no aprende aparece como la rebelión del ser creado contra su creador. El formador pierde todo su poder sobre él. El alumno se niega a cumplir sus órdenes, a aprender lo que él le enseña. El formador se vuelve impotente, es manipulado por el alumno que tiene todo el poder sobre él. Frente a esta situación el formador tiene tres posibilidades: ser dominado, dominar o destruir. Para poder recuperar el dominio sobre el alumno necesita poseer mayores conocimientos que le permitan favorecer su aprendizaje. En tanto que si es dominado o lo destruye se verá afectada la tarea primaria de la escuela.

Si consideramos que la motivación subyacente central de toda actividad formativa es la necesidad de demostrar la propia potencia y vitalidad de los afectos para dar vida, crear y hacer crecer, podríamos entonces sostener como hipótesis que el alumno que no aprende enfrenta al docente, con la impotencia que da cuenta de su castración, le devuelve una imagen de sí que no puede reconocer ni amar, lo priva del cumplimiento de su deseo de inmortalidad y lo imposibilita de ser un buen seno nutricional.

Afectado en un plano narcisístico y privado de toda posibilidad de identificación humana, es probable que el formador tienda a rechazar cualquier situación que lo involucre con el alumno y su fracaso, reniegue de su creación y responsabilice a otros (padres, colegas, etc.) de haberlo engendrado. Por lo tanto el trabajo con este tipo de niños solo será posible de tolerar, si se experimenta en la realidad concreta, la posibilidad de brindar ayuda.

Por otra parte, siguiendo a (Menziés 1960), el domi-

nio eficaz de las situaciones objetivas tranquilizará acerca del dominio de las situaciones de fantasía inconsciente”.

En el caso contrario, devendrá como lo señala (Kaës, R. 1989), en alto monto de sufrimiento institucional, proveniente de la imposibilidad de llevar a cabo la tarea primaria.

### ***Acerca de la respuesta institucional a los alumnos con dificultades***

Como ya lo hemos señalado anteriormente las perturbaciones en el aprender, se encuentran estrechamente vinculadas a una serie de significados fantasmáticos y provocan angustia, no sólo en el aprendiente sino también en el enseñante.

En el caso particular de la escuela la tarea primaria oficial consiste en favorecer el aprendizaje a través de la enseñanza. Por consiguiente la emergencia de alumnos que no aprenden puede ser considerada un indicador de “falla” en su cumplimiento.

Cuando este número es elevado, la no ejecución o la ineficacia en su realización ponen en “peligro” la sobrevivencia de la institución; reafirma el predominio de la tendencia a la dispersión, disolución y muerte institucional sobre la tendencia a la integración y reactiva fantasías de impotencia y muerte en los actores institucionales.

En ocasiones la angustia funciona como motor para la búsqueda de soluciones. En otras son responsables de fuertes movimientos defensivos.

Cuando el fracaso de los alumnos permanece en las dinámicas escolares como un conflicto sin resolver es frecuente que se convierta en pantalla proyectiva sobre la cual los miembros de la institución proyectan aspectos fragmentados del yo y se transforme por eso en una nueva fuente generadora de ansiedad.

Ante esta situación los miembros de la escuela pueden adoptar varias formas de conductas defensivas. Dos son las que se observan con mayor reiteración en el material de investigación disponible:

- **Mantener al alumno** dentro de la escuela como “depositario”. Abandonar la tarea de enseñanza e implementar un “sistema de promoción social” o esperar que abandone la escuela voluntariamente a causa de sus reiterados fracasos.

- **Expulsar al alumno** de la escuela a través del uso activo de técnicas de invalidación.

### **La situación de “deposición - retención”<sup>2</sup>**

Cuando los problemas de aprendizaje de los alumnos se convierten en un conflicto sin solución se constituye una fractura en el rol.

Es probable entonces, que algunos docentes utilicen a estos alumnos como pantalla, sobre la cual proyectan sus objetos internos parciales predominantemente ligados a primitivas ansiedades paranoides y depresivas, con frecuencia bajo una modalidad confusional. Estos alumnos

se convierten de este modo en “chivos emisarios” que cargan con sus culpas y las ajenas.

En términos institucionales, el “chivo emisario” tiene el valor de centralizar y expresar sintomáticamente la perturbación institucional.

Ahora bien, cuando los objetos parciales internos son depositarios en el exterior utilizando a los alumnos con problemas como pantalla, éstos se convierten en una fuente generadora de ansiedad que se vuelve contra los docentes, quienes a su vez adoptan conductas defensivas frente al temor de la reintroyección.

Entre las conductas defensivas que parecen más habituales en los docentes se encuentran, la evitación del contacto con este tipo de alumnos y la racionalización a través de la construcción de ideologías justificadoras que a su vez se expresan en los mitos organizacionales: el mito de los “malos padres” que por no haber amado y cuidado lo suficiente al hijo le ocasionaron un daño psicológico que no le permite aprender; el mito de los “malos maestros anteriores” que por no haberse dedicado lo necesario los alumnos no aprendieron lo que debían aprender para que yo pueda enseñar; el mito de la “Escuela recolectora” que recibe alumnos no aptos para el aprendizaje debido a su condición social; el mito de la “enfermedad orgánica” según el cual existe algún daño físico, probablemente cerebral, tal vez una disfunción cerebral mínima que impide que estos alumnos aprendan en una escuela común; el mito del “niño inmaduro” que no está al nivel del curso para alcanzar los objetivos, son algunos de los más frecuentes.

En estas dinámicas los alumnos con “problemas” corren el riesgo de quedar cristalizados en el rol de “chivo emisario”. Anclados en una modalidad de funcionamiento perturbada, paradójicamente aquella que se condena, llegan a configurar una disfunción de la que no pueden librarse para recuperar poder sobre sus actos de aprender, lo que pone de manifiesto la intensidad del desplazamiento que los docentes y otros miembros de la institución hacen sobre ellos.

Como una profecía autocumplida, se intensifica la actitud negativa hacia el aprendizaje y se hace extensiva ahora hacia la escuela en su conjunto, lo que traerá aparejado un deterioro progresivo de su autoconcepto escolar.

Por otra parte los docentes a través del uso extensivo de estos mecanismos defensivos pueden ser víctimas de una mayor desconexión de sus estímulos internos, lo que probablemente los colocará en una situación de mayor dependencia de las influencias de la realidad externa, incrementándose las tendencias a la burocratización y a la resistencia al cambio. Al mismo tiempo que la no rectificación de lo proyectado lo llevará a un paulatino empobrecimiento de su yo y a una pérdida de poder sobre su acto de enseñar.

Cuando los sistemas institucionales aparecen perturbados y representando la externalización de los conflictos internos de los individuos, podemos considerarlos como dice (Jacques, E. 1980), sistemas defensivos frente

a la angustia.

Quien trate de desocultar y quebrar este uso será considerado "peligroso" o "reaccionario" en tanto que está intentando "destruir" un sistema defensivo cuidadosamente elaborado por la práctica social.

Los servicios de orientación se verán enfrentados a fuertes barreras resistenciales individuales y colectivas. Casi siempre el sistema tenderá a neutralizarlos de inmediato a través de la reiteración del circuito de proyecciones negativas.

### **La situación de invalidación-expulsión**

Aún cuando las Ciencias de la Educación y la Psicología demuestran que los individuos poseen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, las instituciones educativas persisten en prácticas pedagógicas homogéneas que llevan a intensificar el fracaso de aquellos alumnos que no pueden adaptarse o aprovechar de ellas.

En esta concepción el no aprender es entendido como "anormal", lo que quiere decir desviado de la norma, entendida ésta como señal de adaptabilidad al sistema educativo. Esta concepción se encuentra presente con significativa recurrencia en los discursos de docentes y documentos.

En tal sentido una Circular de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar dice al respecto: "En la escuela existen grupos de niños cuyo rendimiento es decididamente más bajo que el de la mayoría de los alumnos que constituyen la población escolar, la rapidez de sus progresos es menor que el de los alumnos medios... el alumno era segregado de su grado de origen permaneciendo en el grado especial hasta considerar superada su dificultad..."<sup>3</sup>

El alumno que no aprende se convierte en un desviante institucional que pone en cuestionamiento el orden instituido, rompe con lo establecido; "critica" a sus adultos; se opone desde la impotencia; y con su actitud pone en tela de juicio los "sacrificios" y la "sabiduría" de los maestros al mismo tiempo que la "eficacia" de la escuela.

El grado en que cada institución tolera cierta desviación de la norma es un indicador de la flexibilidad institucional y se encuentra directamente vinculado a su estilo de funcionamiento. Por lo tanto encontraremos escuelas con diferentes grados de tolerancia de sus "alumnos desviantes".

La respuesta más habitual a la violación o a la desviación de la norma es la sanción. En el caso de las instituciones con bajo grado de tolerancia a la desviación el "castigo" que se les impone a los alumnos con problemas de aprendizaje es el aplazo y la expulsión de la escuela. La idea que probablemente subyace a esta acción es que la enseñanza y las exigencias que allí se imparten no son para todos, únicamente pueden adaptarse aquellos que poseen "ciertas condiciones".

Es interesante pensar este fenómeno en los términos de las categorías presentadas por Levi, C. Strauss en *Tristes Tropiques* (1955) puesto que este tipo de instituciones se condice con un tipo de sociedad determinada.

"Hay sociedades que tragan a las personas -sociedades antropofágicas- y sociedad que las vomitan -sociedades antropométricas-, observamos entonces una transición desde, en un extremo, la absorción medieval de la persona del niño por la comunidad (...) hasta en el otro extremo, la sociedad antropométrica moderna que expelle todo lo que no se someta a sus artificiosas reglas de juego. Sobre esta base excluye, teorías, actitudes, personas (...)".

Veamos a continuación cuales son los pasos del proceso de exclusión de los "alumnos problemas" que se lleva a cabo en la escuela.<sup>4</sup>

Por supuesto que los implicados en este proceso niegan que se trate de desembarazarse de alguien, por lo general se esgrimen afirmaciones o enunciados sobre la incapacidad del alumno.

En primer lugar hay un acto negativo, que consiste en la invalidación de una persona por otras. Este proceso comienza con la marginación del alumno en el aula y culmina con la rotulación diagnóstica realizada en primera instancia por el maestro y concluida "científicamente" en algunos casos, por el "gabinete" de la escuela.

En segundo lugar (paso que por lo general es simultáneo con el anterior) el acto negativo se niega de diferentes maneras; se sostiene que la persona se invalidó a sí misma, o que fue invalidada por su debilidad intrínseca o por el proceso de una enfermedad, sin que otras hayan tenido nada que ver al respecto.

A través de esta doble negación el grupo social se oculta su propia práctica. Las personas "buenas" y "sanas" -que se defienden a sí mismas como tales por medio de la definición de otros como "malos" y "enfermos" y su posterior expulsión del grupo- logran de este modo mantener una homeostasis segura y cómoda en la escuela.

Lamentablemente el alumno con frecuencia es cómplice en este proceso, ya que muchas veces encuentra que la única manera de sentirse necesitado por otros o confirmado en una identidad suficientemente definida es asumiendo un rol social de malo o enfermo, que a su vez es retroalimentado por su sistema familiar.

### ***Los Equipos de Orientación Escolar: Dinámica y dramática de los intentos de desocultación***

Quando los miembros de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) intentan desocultar estos mecanismos a través del uso de estrategias de intervención que pretenden involucrar al docente en el "problema del alumno" según la información que ellos dan, se genera en parte de los maestros un grado de resistencia que invalida la intervención.

Para avanzar en la comprensión de la dificultad que encuentran los equipos para prestar una ayuda que contribuya a la solución del problema, resultará de interés presentar la descripción de la situación tal como es relatada en material de entrevista por docentes y equipos, para considerar luego las concepciones implícitas más frecuentes que se ponen en juego en la dramática de las relaciones entre docente, alumnos y equipos como así

también las estrategias de intervención utilizadas.

**La situación desde la perspectiva de los docentes (Dinámica y dramática, tal como surge del material de entrevista con los docentes)**

La mayoría de los maestros afirman que les resulta muy difícil o prácticamente imposible, atender a los alumnos con "problemas" (de aprendizaje, conducta y sociales) dentro del aula, conjuntamente con los niños que no presentan "dificultades especiales".

Los docentes dicen que no están capacitados para diagnósticas "cuál es el problema del chico", y que además sólo han recibido formación para tratar y enseñar a niños "normales".

En general clasifican a los alumnos con "problemas" en dos categorías: los "recuperables" y los "irrecuperables".

Entre los primeros, se encuentran aquellos alumnos que necesitan un poco de atención especial que el maestro no le puede dar, o que han sido descuidados momentáneamente por sus padres. Entre los segundos están aquellos niños a los que "no les da el nivel madurativo" o son "fronterizos", "no tienen el nivel mínimo".

Esta situación es considerada por los maestros poco beneficiosa para todos; ya que al retener a estos niños en la escuela, o más específicamente dentro del aula, se perjudica al resto de los alumnos, quienes deben soportar sus molestias, golpes, injusticias, etc. Se perjudica al propio niño, porque no "avanza", debido a que no recibe la atención que necesita; y también se perjudica al docente, que termina "agotado", por tratar de cuidar al resto de los alumnos, mantener la disciplina, atender las quejas de los padres, cumplir con el curriculum, la promoción, al mismo tiempo que se ve enfrentado diariamente a un problema para el cual no encuentra solución. Tales condiciones suelen alcanzar picos que el maestro considera críticos y lo sumergen en la "desesperación" y el deseo de "liberarse" del alumno.

Frente a una realidad así vivida, los maestros consideran que necesitan la ayuda del "gabinete" ya que suponen que son profesionales que "saben" más y están "capacitados" para darles una solución o tratar con ese tipo de niños.

Sin embargo en general afirman que cuando necesitan el apoyo del equipo, no lo tienen.

Según los maestros la mayoría de las veces "el gabinete no se ocupa del caso", "no hace nada", o "se ocupa pero no da una respuesta satisfactoria para el maestro", porque "no puede debido a que no cuenta con el apoyo de la familia del niño", o porque "no quiere".

En opinión de ellos los casos tienen solución. Si se consiente en hacer a su entender lo que "necesita el niño", "venir a buscar el alumno al aula para llevarlo a gabinete", "cambiarlo de escuela", "orientar al maestro dándole las actividades que tiene que hacer el alumno", etc. Pero "gabinete" no responde satisfactoriamente: sostiene que "el chico no tiene nada", y lo manda de nuevo al aula o "que no es posible sacar a ese chico de la escuela", y acusa

a los maestros de "expulsores" desconociendo por completo las condiciones en las que se desempeñan (elevado número de alumnos, programas, objetivos promocionales, etc.). Los maestros sostienen que sólo muy pocas veces, "gabinete dio una respuesta satisfactoria". En especial algunas Maestras recuperadoras que "sacaban al chico del aula, lo llevaban al grado recuperador y compartían responsabilidades de promoción", o algunas Asistentes Sociales que se ocupaban de los casos de ausentismo.

Ante la imposibilidad del gabinete y de los maestros de resolver los problemas que les plantea el niño desviante, con frecuencia se ponen en práctica acciones que revisten el carácter de resolución de compromiso: pase de turno (por lo general al turno tarde), reducción del tiempo de asistencia a la escuela, promoción social, presión sobre los padres hasta que deciden sacar al niño de la escuela aun cuando no ha finalizado el año.

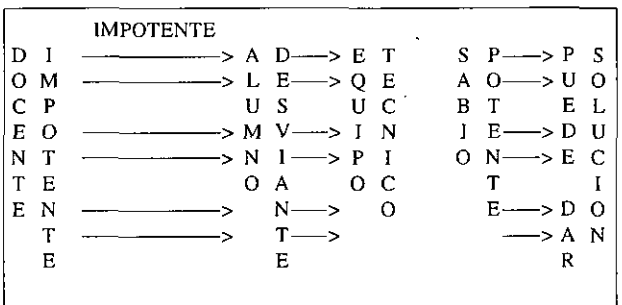
**A partir de este material es posible inferir las concepciones implícitas más frecuentes que se juegan en la dramática de las relaciones con el equipo tal como es percibido por los docentes.**

**MOMENTO 1**

El alumno desviante es percibido por el docente como impotente, inservible e irrecuperable en una escuela común.

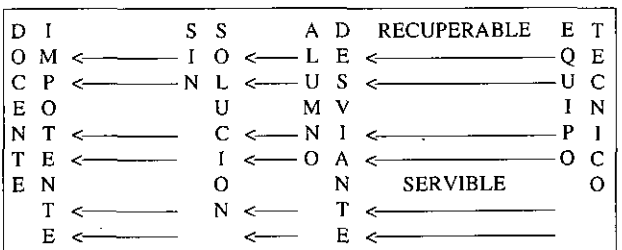
A su vez el maestro, se define como impotente para ayudarlo porque considera que no cuenta ni con la formación necesaria, ni con las condiciones requeridas por el alumno.

Por lo tanto, si este alumno tiene que permanecer en la escuela común, es necesario que otros, "sabios y potentes", que se desempeñan en condiciones privilegiadas, como el "gabinete", les brinden su apoyo, dándoles una solución que consista en: hacerse cargo de atender al alumno, preferentemente fuera del aula, y sin involucrar al docente, que es impotente para este tipo de niños y que además está sobrecargado de exigencias y presiones.



**MOMENTO 2**

El maestro considera que el equipo no le da una solución satisfactoria al problema señalado: No se hace cargo del alumno, no lo saca del aula, e intenta involucrarlo en el fracaso del niño.





necesario se hacen las derivaciones pertinentes.

**En segundo término** el traslado del problema a los docentes. En este tipo de intervención se intenta involucrar en el problema al que hizo el señalamiento y según la información que ellos dan eso genera en los maestros un alto grado de resistencia.

Los miembros del EOE afirman que con el señalamiento del "alumno problema" existe una demanda implícita: que el equipo se haga cargo del problema señalado.

A su vez los maestros son percibidos como alguien que ejerce fuertes presiones sobre los miembros del equipo para que éstos les den soluciones. Cuando esto sucede el docente no tarda mucho tiempo en decirle al equipo que puso en práctica sus consejos y no le dieron resultado.

Los miembros del EOE, a su vez necesitan defenderse de las acusaciones hechas por los maestros. Comienzan a sentir temor de que en verdad el alumno fracase porque ellos no hicieron nada, o porque sus soluciones no le sirven al maestro. Temen ocasionar un distanciamiento del docente, que éste deje de consultarlos porque ellos no lo "ayudan" y pretenden involucrarlo en el problema.

Finalmente para desculpabilizarse del fracaso del niño y demostrar su potencia al docente, el equipo decide hacerse cargo del problema señalado. Lleva al niño al gabinete. En algunos casos le hace un diagnóstico. Muchas veces confirma que en verdad no se trata de un problema del alumno y comienza a trabajar con él en diferentes actividades.

De este modo el EOE cumple con la demanda que siente que le hacen los miembros de la escuela: hacerse cargo del problema señalado.

Esta situación les genera en parte pequeños montos de gratificación que provienen de los logros obtenidos con los alumnos e intensos sentimientos de frustración e impotencia por la imposibilidad de lograr cambios sustantivos en la escuela, al desempeñar un rol no específico, y una función de depósito.

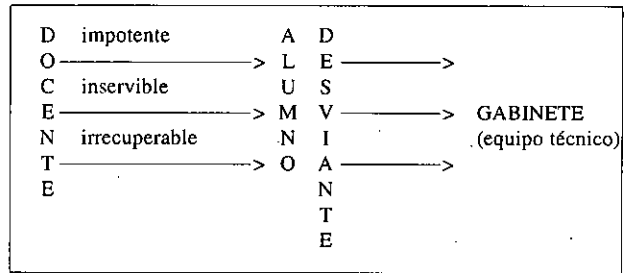
Por otra parte esta función parece sostenerse a partir de algunas condiciones estructurantes y de ciertas constancias dinámicas. Entre las primeras se encuentran: la falta de espacios que permitan la interacción y comunicación por tiempos más prolongados; el conjunto de concepciones y supuestos sobre el fracaso escolar; las estrategias de intervención que se utilizan.

Entre las segundas una invasión permanente y disruptiva, que interrumpe la tarea del EOE, taponándolo de demandas "urgentes", que lo compelen a abandonar el plan de actividades previsto para dedicarse a la atención de casos puntuales; se configura de este modo una especie de "cerco de la demanda" que le impide al EOE evaluar situaciones, realizar las actividades planificadas y evadir el rol de depositario.

**En las concepciones implícitas** que se juegan en la dramática de las relaciones con el docente, tal como es percibida por los miembros del EOE aparecen:

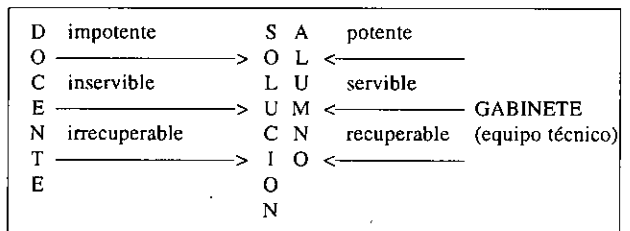
### MOMENTO 1

El alumno desviante es percibido por el maestro como impotente, inservible, e irrecuperable dentro del aula, entonces decide derivarlo al gabinete que es percibido como omnisciente y potente para lograr una pronta "transformación del alumno".



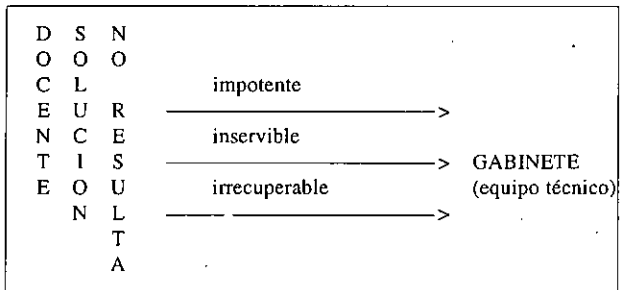
### MOMENTO 2

El equipo hace un diagnóstico del alumno y lo percibe como potente, servible y recuperable, razón por la cuál lo envía nuevamente al aula con una "solución" para el maestro, quién a su vez es percibido por el equipo como impotente, inservible e irrecuperable para tratar con estos alumnos.



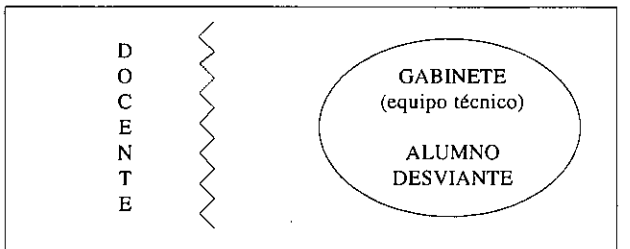
### MOMENTO 3

El maestro recurrir nuevamente al equipo para informarle que ha puesto en práctica su "solución" y no le ha dado resultado, comienza a percibirlo como impotente, inservible e irrecuperable para brindarle una ayuda.



### MOMENTO 4

Para desculpabilizarse del fracaso del alumno y demostrar su potencia al docente, el equipo decide hacerse cargo del problema señalado, llevando al alumno al gabinete. De este modo se produce una doble marginación: la del alumno dentro del equipo y la del equipo dentro de la escuela, en tanto que éste se convierte en un "depósito" de "residuos" y objetos persecutorios.



A modo de síntesis se presentan una serie de esquemas sobre la comprensión actual del problema.



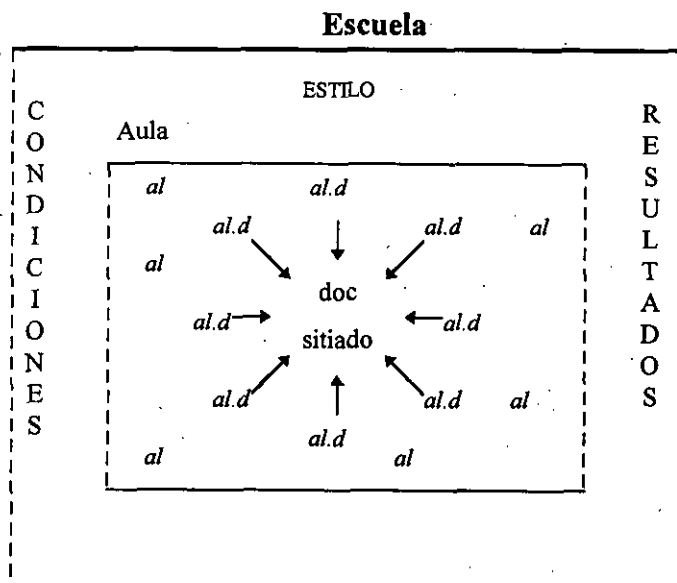
La emergencia de estos alumnos genera en los establecimientos educativos una dinámica particular, resultante de las posiciones, en su mayoría antagónicas, que encarnan el grupo de maestros por un lado y los miembros del "gabinete" por el otro, con respecto a qué es lo que hay que hacer con el niño, cómo hay que hacerlo, quién debe hacerlo, y dónde.

El grupo de maestros parece funcionar como un grupo sitiado por el grupo de alumnos con "problemas" que se convierten en sitiadores con menor poder, mayor número

y mayor necesidades desde las que demandan (Ulloa, F. 1989).

Se reactivan primitivas ansiedades y fantasías vinculadas con la imposibilidad de llevar adelante la tarea de enseñanza, situación que se verá intensificada por las condiciones en las que se desempeña el maestro (elevado número de alumnos por grado, enseñanza gradual y homogénea, escasez de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos para su tratamiento y falta de recursos económicos).

### ESQUEMA 1



El docente se encuentra sitiado por el alumno desviante. Se reactivan ansiedades a fantasías.

Se produce un quiebre en la relación de los docentes con este tipo de alumnos, que favorece los vínculos de tipo parcial persecutorios o depresivos, y el uso de la relación a los fines de la defensa, determinando tanto en el docente como en el alumno una relación alienada con la tarea.

Dada esta situación de ruptura los maestros intensifican la proyección en estos "alumnos problemas" de objetos parciales negativos, en su mayoría vinculados con la impotencia.

#### Referencias:

doc: docente

al: alumno

al.d: alumno desviante

∧ ∑ fractura de la relación

Pi: proyección de la impotencia

... mecanismo de defensa

→ necesidad de liberación

d: demanda de atención

← incumplimiento de la demanda

rp: resistencia del padre

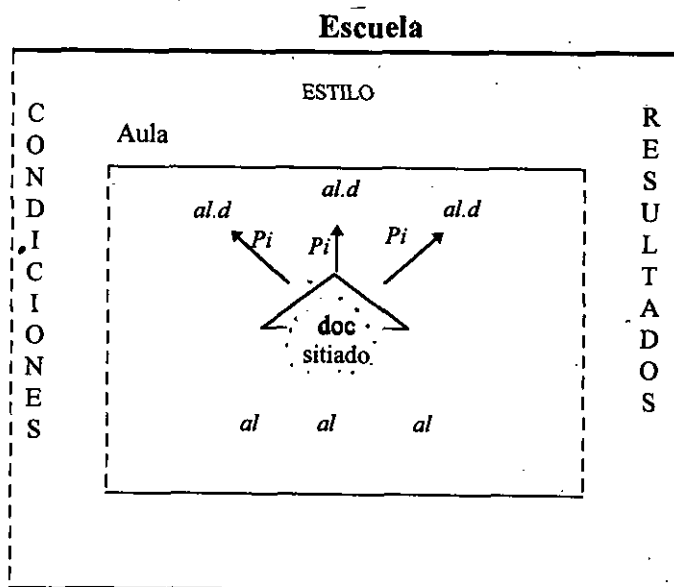
rd: resistencia del docente

↪ trabajo individual con el alumno

↩ alumno recuperado

⊥ exclusión

### ESQUEMA 2



Se fractura la relación docente-alumno desviante.

45 Se proyecta la impotencia hacia el alumno y se reactivan mecanismos defensivos

El elevado monto de ansiedad que genera el peligro de reintroyectar lo proyectado, amplificado por las condiciones anteriormente mencionadas, los impulsa a transformar sus conocimientos, instrumentos, metodologías, técnicas, etc., en baluartes defensivos frente a los alumnos quienes a su vez no son visualizados como personas que demandan desde su sufrimiento, sino como perturbadores de los que hay que "liberarse", para "conseguir" su propia "liberación".

Es en este intento de aliviar su propio sufrimiento cuando el maestro decide recurrir al "gabinete" para solicitar ayuda, en nombre del alumno.

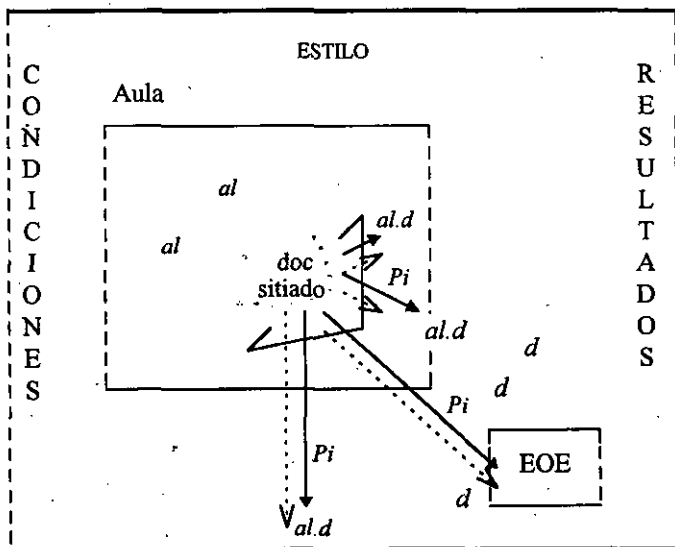
Pero dado que las condiciones que dificultan la tarea de enseñanza a estos niños, son percibidas por los maestros como adversas (en el sentido de irreversibles).

La situación queda definida en estos términos: la escuela y los maestros somos así, ni la escuela, ni nosotros podemos modificarnos, por lo tanto hay que modificar al niño o enviarlo a otra escuela.

Se genera de este modo la siguiente expectativa con respecto al equipo: que solucione rápidamente el problema del alumno, o que se ocupe de ellos en el "gabinete" o que colabore dándole el aval de su saber experto para sacar al niño de la escuela y enviarlo a otro lugar que cuente con las condiciones adecuadas.

### ESQUEMA 3

#### Escuela



Emerge en el docente el deseo de liberación de estos alumnos. Se demanda la ayuda del EOE.

Esta expectativa es vivida por los miembros de los equipos como la demanda de una respuesta mágica y el deseo de utilizar al "gabinete" como "depósito de problemas" y aliado para expulsar al alumno.

Por otra parte, los miembros de los EOE, parecen funcionar como un grupo heroico que adquiere dentro de cada establecimiento, una modalidad particular, con mayor predominio la camaradería heroica (emergencia de un

héroe y grupo que acompaña) (Kaës, 1986).

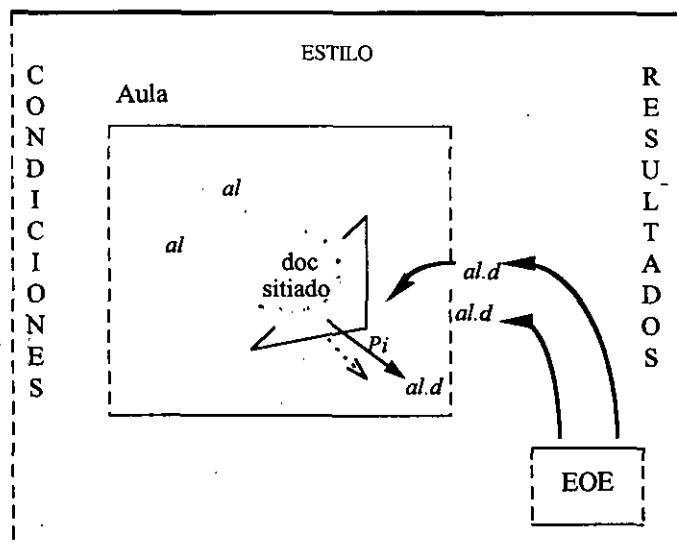
Tal como se desprende de los relatos de los miembros en las entrevistas grupales e individuales, cada integrante del equipo se manifiesta en distintos momentos como un héroe "aislado" que cuenta con el apoyo explícito o implícito del resto de los miembros del grupo. Esta representación, se encuentra probablemente **anclada** en las dificultades de integración existente entre sus miembros a causa de la falta de contacto por incompatibilidad horaria, permanente rotación en los cargos, el uso de enfoques teóricos y metodológicos contrapuestos y el bajo número de proyectos de trabajo en común.

Como todo grupo heroico, se ocupa de llevar adelante una **gesta mítica**, que en este caso será: "Salvar al niño de las manos de un maestro" que en su representación interna está denigrado y se presenta con contenidos de maldad, ignorancia, despreocupación, amenaza; en esta representación el maestro no sólo no contribuye al proceso de educación y aprendizaje del niño, sino que además ejerce efectos nocivos sobre él, inhibe las potencialidades que debiera desarrollar (inteligencia, creatividad, autonomía, etc.) y pretende expulsarlo de la escuela o marginarlo del aula para evitarse trabajo.

La salvación del niño se intenta llevar adelante a través de la "evangelización" del docente y la estrategia "evangelizadora" predominante es la prédica oral breve y esporádica en situaciones de encuentro ocasional de principios pedagógicos, informaciones sobre la situación particular del niño y diversos consejos y soluciones tendientes a convencer al maestro sobre la conveniencia de mantener al niño en la escuela y sobre las necesidades de brindarle una enseñanza especial e individualizada en el aula, o darle un trato afectuoso y cordial.

### ESQUEMA 4

#### Escuela



El EOE no cumple con la demanda y expectativa del docente. Intenta convencerlo de que se haga cargo del niño.

Por todo esto el "gabinete" no cumple con las expectativas del docente a la vez que lo acusa implícitamente de impotente y lo convoca a una tarea que lejos de contribuir a su "liberación", incrementa su "sufrimiento".

Como producto de esta situación los maestros extienden sus proyecciones de impotencia hacia el equipo y refuerzan sus defensas.

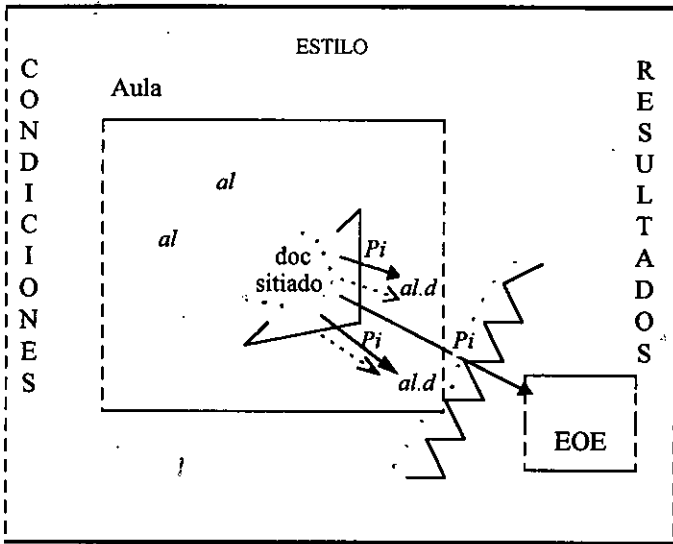
Las relaciones entre ambos grupos se fracturan. Se incrementa el aislamiento del equipo y los componentes hostiles, competitivos y envidiosos.

El maestro envidia las condiciones "privilegiadas" de trabajo del equipo (menor número de alumnos para atender, menor control, mayor número de espacios para comunicarse y gestar proyectos dentro y fuera de la escuela).

El equipo envidia el "privilegio" del maestro de tener a los niños y poder trabajar con ellos.

**ESQUEMA 5**

**Escuela**

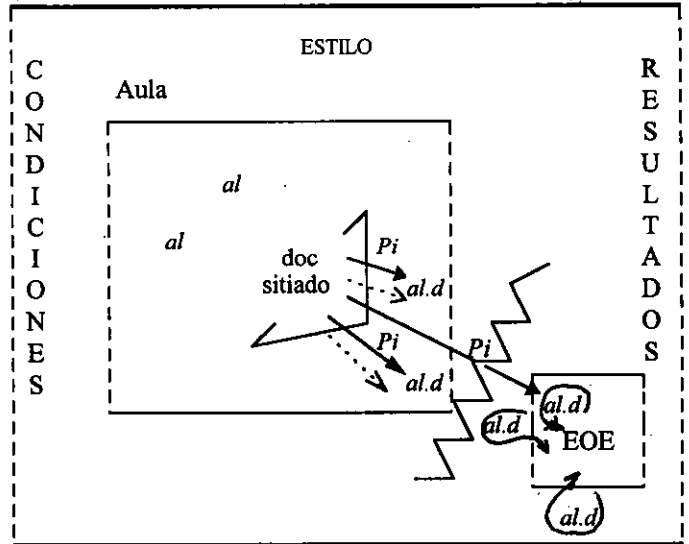


Se fractura la relación docente-equipo. El docente extiende las proyecciones de impotencia hacia el equipo y refuerza sus mecanismos defensivos.

Frente al fracaso de la evangelización del docente y las acusaciones de impotencia, el equipo decide emprender una nueva cruzada: "salvar" personalmente al niño.

**ESQUEMA 6**

**Escuela**



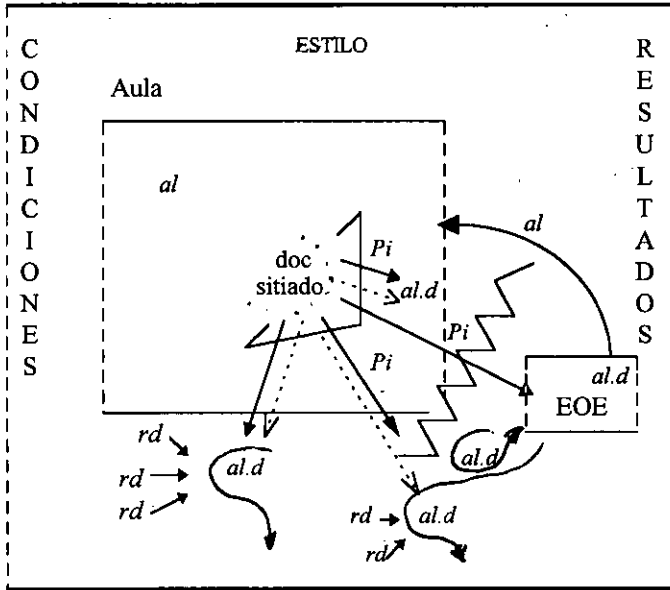
El equipo intenta "salvar" al niño y trabaja con él individualmente o en pequeños grupos dentro del gabinete.

Para lograrlo deberá vencer una serie de obstáculos muy difíciles de superar. La resistencia de los padres a colaborar concurriendo a las citas y a los tratamientos especiales, la resistencia de los maestros a seguir manteniendo los niños en el aula, el elevado número de casos que debe atender y la insuficiencia de las instituciones de servicio comunitario para derivar a los niños, etc.

Como es posible advertir, el equipo no logrará "salvar" a todos los niños y sólo tiene éxito en algunos casos, situación que los lleva a desestimar sus logros, y a la predominancia de representaciones negativas que contienen figuraciones desdichadas del grupo condenado al fracaso y a la muerte (prevalencia de la pulsión de muerte).

## ESQUEMA 7

### Escuela



El equipo enfrenta obstáculos y resistencias de los maestros y de los padres.

Algunos niños son recuperados y otros son "expulsados de la escuela".

De este modo se produce lo que Ulloa (1989) denomina "Síndrome de violentación institucional". Se neutraliza la producción de inteligencia de docentes y equipos que se convierten en víctimas incapaces de entender como individuos singulares la dinámica institucional.

Intentan con esfuerzo entenderse pero sin hacer uso de un debate productivo enriquecido por todos los miembros de la escuela.

Neutralizada la producción de inteligencia y de entendimiento proliferan las acciones reactivas y las dinámicas institucionales de tipo regresivas (encierro del equipo en el gabinete, actuaciones agresivas, corte intencional de relaciones, etc.)

### Reflexión final

Como es posible advertir tanto para los maestros como para los equipos, las concepciones sobre el origen de la dificultad no se conmueven al mismo tiempo que las condiciones institucionales de trabajo son consideradas como inmodificables.

Esta situación los conduce a buscar los cambios en términos personales. Los maestros intentan que se cambien a los alumnos, mientras que los equipos intentan cambiar a los maestros.

Resulta evidente que esta vía los condena a una reiteración continua y amplificada del fracaso. Ni la atención del alumno en el gabinete ni la prédica oral breve al maestro, los conduce a una solución del problema.

Se genera de este modo un alto monto de sufrimiento institucional del alumno, del maestro y del equipo, que impulsa a reactivar fuertes mecanismos de renegación del sufrimiento del maestro con respecto al alumno, y al equipo y del equipo con respecto al maestro, a los efectos de evitar la culpa asociada al fracaso.

Como consecuencia de esto, las relaciones quedan atrapadas en un juego de proyecciones de la culpa y la impotencia y de negaciones del sufrimiento del otro que obturan el pensamiento sobre posibles alternativas de solución.

El avance de la investigación hasta aquí ha permitido una reformulación del problema sobre la base de un redimensionamiento del peso adjudicado a las diferentes variables en las interpretaciones más frecuentes.

Aparece con mayor pregnancia el papel de las condiciones institucionales como obstáculos para la comprensión de problemas y el papel obturador que la negación de este peso tiene sobre su solución.

La figura de un maestro que por ignorancia o rigidez era culpa del fracaso del niño, es reemplazado por la figura de un maestro que padece sufrimiento institucional intenso proveniente de tres fuentes:

- la dificultad para hacer bien su trabajo
- la percepción de ser culpado por el fracaso del niño
- la impotencia para hacer oír la voz de su sufrimiento y obtener ayuda.

El equipo deberá abordar entonces un doble desafío, definir el problema en términos institucionales y encontrar las estrategias de intervención adecuadas.

### Notas

#### \* Noticias sobre el trabajo de investigación realizado

La investigación se llevó a cabo en el Distrito Escolar de General San Martín, Provincia de Buenos Aires, con financiación de becas CONICET y sede en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, durante los años 1991 a 1994.

En dicha investigación se tomó como caso el de los equipos de Orientación escolar, insertos en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires desde 1953.

Esta selección se hizo considerando que estos servicios por su antigüedad presentaban un grado de sistematización que resultaba de interés.

La investigación se llevó a cabo en dos etapas.

En la primera etapa se realizó la descripción de las tareas, modelos de desempeño, sus condiciones estructurantes y su dinámica de funcionamiento, a través del análisis de documentación y del material de entrevistas y cuestionarios a todos los miembros de los EOE y miembros de las escuelas (directivos, maestros, alumnos y padres).

El trabajo de esta etapa dio como resultado un conjunto de hipótesis cuyo sustento empírico exigía información discriminada sobre la posible incidencia de variables institucionales del problema. Dicho estudio se llevó a cabo en la segunda etapa que comprende un análisis institucional de una escuela primaria que posee EOE y atiende población de alto riesgo, con destacado nivel de logro.

El trabajo en realización está arrojando una serie de información útil para la formulación de hipótesis sobre la función institucional que parecen cumplir dichos servicios y sobre el peso de las variables institucionales en su funcionamiento.

<sup>1</sup> Este sistema se utiliza centralmente en las escuelas que trabajan con clases populares y consiste en promover al alumno, aun cuando no

haya adquirido los contenidos mínimos, con el propósito central de retenerlo durante siete años y otorgarle el certificado de escolaridad primaria.

<sup>2</sup> Para este análisis se utilizaron centralmente entre otras, las conceptualizaciones de Ulloa, F., en: *Psicología Institucional*, Buenos Aires, 1968. Versión mimeografiada.

<sup>3</sup> "Nuevas formas de apoyo escolar". Al alumno con dificultades de aprendizaje, La Plata, marzo 1977.

<sup>4</sup> Para este análisis se utilizan los lineamientos del desarrollo hecho por Cooper, D., en: *Psiquiatría y Antipsiquiatría*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1985.

## Bibliografía

Bleger, J., *Psicohigiene y psicología institucional*, Eudeba, Buenos Aires, 1964.

Butelman, I., *Psicopedagogía institucional. Una formulación analítica*, Paidós, Buenos Aires, 1988.

Cooper, D., *Psiquiatría y Antipsiquiatría*, Paidós, Buenos Aires, 1985.

Dabas, E., *Los contextos del aprendizaje. Situaciones sociopsicopedagógicas*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

Etkin, J. y Schwarstein, *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*, Paidós, Buenos Aires, 1985.

Enriquez, E., *Breve galería de contramodelos de perfiles de formadores. Carrera de especialización de posgrado en formación de formadores*. Traducido por Bottinelli Cristina, versión mimeografiada, 1994.

Fernández, A., *La inteligencia atrapada*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.

Fernández, L., *El análisis institucional de la escuela*, IMPAD, 1988.

----- *El perfil institucional de la escuela*, 1987.

----- *El área de inserción institucional en el currículum del nivel medio*, MEJ UNESCO, 1989.

----- "Asesoramiento pedagógico institucional", en: *Revista Argentina de Educación*, N°2, 1983.

----- *La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial*, Prodigas OEA, 1990, Argentina, versión mimeografiada.

----- *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Buenos Aires, 1994.

Garay, Lucía., *El equipo técnico en la institución educativa. Su lugar, su función, mitos, imaginarios y realidades*. Versión mimeografiada, 1995.

Hallaham, D. y Kauffman, J., *Las dificultades en el aprendizaje*, Anaya, Madrid, 1973.

Kaës, R., *El aparato psíquico grupal*, Gedisa, México, 1986.

----- "Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar", en Kaës, R. y otros, *Fantasma y formación*, Dunod, París. Traducción mimeografiada.

----- *Deseo de formar y formación del saber*. Traducción mimeografiada en castellano, Dunod, París, 1978.

Lobrot, M. y otros, *Changer le école*, Marabout Service,

París, 1970.

Luzuriaga, J., *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende*, Psique, Buenos Aires, 1985.

Manonni, M., *La educación imposible*, Siglo XXI, México, 1983.

----- *El niño retardado y su madre*, Paidós, Buenos Aires, 1974.

Mastache, A., "La fantasmática de la formación. Análisis de su incidencia en una clase escolar", en: Souto, M., *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila, Buenos Aires, cap. N°9, 1993.

Mendel, G., *Sociopsicoanálisis institucional I y II*, Amorrortu, Buenos Aires, 1974.

Menzies, J. y Jaques, E., *Los sistemas sociales como defensas contra la ansiedad*, Home, Buenos Aires, 1980.

Palazzoli, S., *El mago sin magia*, Paidós, Buenos Aires, 1985.

Postic, M., *La relación educativa*.

Rousillon, R., "Espacios y prácticas institucionales: la liberación y el intersticio", en: Kaës y otros, *La institución y las instituciones*, Paidós, Buenos Aires, 1989.

Segal, H., *Introducción a las ideas de M. Klein*, Paidós, Buenos Aires.

Silva, A., *El análisis de las Respuestas a las Perturbaciones en el aprendizaje desde una perspectiva Institucional, Informe final de la beca de pre-iniciación CONICET*, 1988.

----- "Acerca de la Respuesta Institucional a los Alumnos Desviantes", en: *Acceso y Exclusión respecto del conocimiento paradójico constitutiva en las instituciones de la Educación*. Aportes del Área Instituciones Educativas del IICE. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Internacional, El espacio Institucional, Buenos Aires

----- "Los Equipos de Orientación Escolar en la dinámica de los Establecimientos Educativos". Informe final de la beca de iniciación CONICET, 1992.

----- "Los Equipos de Orientación Escolar en la dinámica de los Establecimientos Educativos", en: *Cuadernos de Investigación*, N°11, IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1990.

----- "La evaluación institucional y el tema del fracaso escolar: Un planteo del problema", en: *Revista REDES para la organización y administración escolar*, N°36, 1994.

----- "La evaluación institucional y el tema del fracaso escolar: la situación desde la perspectiva de los docentes" (Directivos y Maestros), en: *Revista REDES para la organización y administración escolar*, N°37, 1994.

----- "La evaluación institucional y el tema del fracaso escolar: La reorganización del sufrimiento institucional", en: *Revista REDES para la organización y administración escolar*, N°40, 1994.

----- "Inserción institucional de los servicios técnicos en el ámbito escolar": Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación *Educación, Crisis y Utopía*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires 1996.

Stulman, *Métodos y técnicas para el diagnóstico organizacional en la organización, nuevas perspectivas para su conocimiento*, Layetana, 1978.

Ulloa, F., "Psicología institucional". Versión mimeografiada, UBA, 1969.

----- "Notas para una mesa de desinstitucionalización". Versión mimeografiada, CEFIL, 1989.