

Colección

Aprendizaje y subjetividad

Dolagaray, Nora Inés

Es posible la ternura en la escuela. Psicopedagogía y docencia

- 2a ed. - Buenos Aires : Miño y Dávila editores, 2016.

200 p. ; 23x15 cm.

ISBN 978-84-16467-62-4

1. Psicopedagogía. I. Título

CDD 370.15

Edición: Segunda. Octubre de 2016

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

© 2016, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

dirección postal: Tacuarí 540 (C1071AAL)
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

tel-fax: (54 11) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com

e-mail administración: info@minoydavila.com

web: www.minoydavila.com

redes sociales: @MyDeditores, www.facebook.com/MinoyDavila

Es posible la ternura en la escuela

Psicopedagogía y Docencia

Nora Inés Dolagaray
— y colaboradores —

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

A los niños que padecen la escuela
cuando no encuentran en ella la ternura que necesitan.

ÍNDICE

Prólogo, <i>por Mariana Otero</i>	11
Palabras preliminares, <i>por Laura Fenoglio</i>	17
Presentación Familia y escuela en la encrucijada de los problemas de aprendizaje, <i>por Nora Inés Dolagaray</i>	19
Parte I Nuestros alumnos... nuestra preocupación, <i>por Nora Inés Dolagaray</i>	25
• Violencia y desorden familiar en la vida de Juan, de catorce años, <i>por Celeste Botta</i>	27
• Camila y la vulnerabilidad en la pobreza, <i>por Inés Carrizo</i>	33
• Inhibición y distancia cultural de José, de diez años, <i>por Érica Colleoni</i>	41
• ¿Por qué tengo que ser ciego? Complejidades en la escolaridad de Pablo, <i>por Mauricio Emiliano Coudert</i>	49
• A Ulises de dieciséis años no le permitieron ser zurdo... ¿Cómo?!, <i>por Sofía Fernández</i>	57
• Jacinto, de ocho años: “Escuela, ¿me dejás ser tu alumno?”, <i>por Silvina Molina</i>	61

• Migración y tolerancia escolar para Alexis de dieciséis años, <i>por Belén Mucilli</i>	67
• Las inseguridades de Benjamín de cuatro años, <i>por Agustina Padilla</i>	73
• Francisco de seis años, su desarrollo demorado y su hermano, <i>por Mónica Pallares</i>	79
• Lucrecia de siete años, su mamá y su abuela, <i>por Liliana Sampayo</i>	85
• Daniel de ocho años entre la discapacidad y la violencia, <i>por Yolanda Vivero</i>	91
• Reflexiones y aportes para seguir pensando la cotidianidad escolar, <i>por Mauricio Emiliano Coudert</i>	97

Parte II

Los maestros: del malestar a la empatía, <i>por Nora Inés Dolagaray</i>	101
--	-----

Parte III

Taller en Escuela: dificultades de los alumnos y posibilidades de los maestros, <i>por Nora Inés Dolagaray</i>	117
--	-----

Parte IV

Escuela y asistencia psicopedagógica de niños en dificultad, <i>por Nora Inés Dolagaray y colaboradores</i>	127
--	-----

Parte V

Desencuentros, <i>por Nora Inés Dolagaray</i>	143
• El malestar inaugural: la madre, la guardería y su hija	144
• Dejar de ser analfabeto: un duro camino a temprana edad	146
• Niños que se portan bien y niños que se portan mal en la escuela	153
• Los niños cuestionan la escolaridad	155

Parte VI

Concluimos ahora para recomenzar mañana	159
---	-----

Bibliografía	163
---------------------------	-----

Sobre la autora y los colaboradores	169
--	-----

Agradecimientos

A las maestras y maestros, porque son nuestra inspiración para el trabajo.

A los alumnos de Ciencias de la Educación, especialmente a los que acá participan, por su empuje y disposición al trabajo compartido.

A los alumnos del profesorado, “pichones” de docentes, por las afinidades profundas que construimos y que recordarán en su vuelo.

A los amigos psicoanalistas porque, a pesar de pensar con Freud que la educación es una misión imposible, nos aportan desde el apasionante contexto psicoanalítico.

A los colegas de la Escuela de Ciencias de la Educación que apoyan nuestras iniciativas.

A los amigos y familiares que nos aportaron con la lectura reflexiva de nuestros escritos.

Prólogo

*Mariana Otero*¹

Las redacciones de un diario suelen ser esos lugares donde los hechos se conocen casi al instante, son reductos donde un dato puede desatar una tormenta o, también es posible, nada. Y algunas veces, como asegura Adelia María Setto, presidenta de la Fundación Añil, apagar un “incendio” con un artículo que aporte aristas reparadoras.

De cualquier modo, son cajas de resonancia de la realidad que a veces queda oculta, escondida, en pequeños ámbitos o comunidades. Anónimas. La comunicación, en este sentido, es maravillosa: permite acceder al conocimiento a través del diálogo y compartirlo.

El día en que la abuela de un niño llamó a la Redacción del diario La Voz del Interior, de Córdoba, para informar que su nieto era discriminado por “ser molesto” en el colegio privado al que concurría terminó convertido en un artículo de repercusión nacional y de debate público.

La abuela se lamentaba de que la maestra le había sugerido que el niño de siete años fuera solo dos veces por semana al colegio o que, si decidían enviarlo, la madre debía quedarse a “cuidarlo” durante el horario escolar.

Las autoridades argumentaban que no podían contenerlo y que “la única solución posible”, según indicaron a la familia, era separarlo de la institución. El mensaje era claro: los padres debían arbitrar todos los medios posibles para que el pequeño “molestara en otro lado”.

1. Periodista.

Los casos de chicos y adolescentes que fracasan por diversos motivos en la escuela suele ser tema recurrente en los medios de comunicación que intentan, con pocos elementos y con base en escasos testimonios, explicar el fenómeno.

¿Qué convierte a un niño en “problemático”? ¿Qué factores contribuyen? ¿Qué herramientas tienen los docentes para abordar, muchas veces en soledad, los problemas de aprendizaje de alumnos que, en la mayoría de los casos, arrastran sus propias soledades y tristezas? ¿Cómo prevenir el malestar infantil?

Estas son algunas de las preguntas que intenta responder este trabajo de docentes y estudiantes de la Cátedra de Psicopedagogía y el taller Prácticas Psicopedagógicas de la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba.

Este libro abre un eje de debate poco habitual en las esferas académicas, lo que permite, en la práctica, ampliar la mirada.

La experiencia de análisis de casos y de intervención directa permite adentrarnos en un entramado escolar complejo, donde se coloca al lector cara a cara con los factores que mayor incidencia tienen en el desempeño escolar y que la sociedad, de manera simplista y generalista, convierte a un niño en problemático, “patologizado” y medicado o con dificultades en el rendimiento.

Las historias de vida y su correspondiente análisis psicopedagógico ayudan a vislumbrar con claridad que los procesos de enseñanza no siempre garantizan el aprendizaje y que el alumno ideal no es el niño real. Las preguntas fluyen, necesariamente, a lo largo del libro.

¿Cuánto influyen los vínculos y las relaciones de confianza entre los actores que confluyen en un mismo espacio de interacción? ¿Cuánto puede contribuir la “ternura” en la escuela?

El eje del planteo es curioso y provocativo. La “ternura” aparece aquí como el motor que mueve al mundo, una herramienta que las instituciones que trabajan con niños y adolescentes “con dificultades” o inmersos en situaciones de vulnerabilidad utilizan con frecuencia, a veces con la intención de hacerlo y otras, porque la intuición y la necesidad conducen a esa vía.

El encuentro con el “otro” es una experiencia en la vida y eso aflora con contundencia, en las experiencias que rescata esta publicación.

El lituano Emanuel Levinas, uno de los filósofos del diálogo, introdujo a principios del siglo pasado esta idea de la riqueza de

encontrarse con el otro y de responsabilizarse por él; de la necesidad de abolir la indiferencia y el encasillamiento y postuló el deber ético de acercarnos y abrirnos al otro, de tratarlo con benevolencia.

En esa línea, cada individuo, a partir de la acción recíproca se convierte en un agente activo y constructivo de lo social.

Pero, además, el lenguaje –que aparece de manera recurrente en los casos relevados en las escuelas– es el vehículo que permite el desarrollo del pensamiento y posibilita que cada persona sea diferente y diversa.

¿Es posible la ternura en la escuela? se preguntan alumnos y docentes de la Cátedra de Psicopedagogía en esa mecánica de inmersión en la cotidianidad, en el fango de la realidad, en la más invisibilizada y olvidada.

Las respuestas se van construyendo a lo largo del libro con conclusiones que se alejan de la visión del alumno ideal, aquel que es llamado en la teoría como “sujeto pedagógico”, para adentrarse en el niño real, aquel que sufre, que está solo, que es víctima de discriminación, que es encasillado en una patología y que encuentra (o no) adultos significativos que saquen lo mejor de él, que sean una especie de tutores que acompañen sin asfixiar.

El diálogo entre docentes y estudiantes universitarios nos sumerge en imágenes repetidas de una niñez desamparada y gris. Pero, a la vez, nos muestra un camino de esperanza.

¿Qué pasa en el medio? ¿Cómo interviene la ternura en esta relación entre alumnos, maestros, instituciones burocráticas, pobreza, inmigración y diversidad?

La línea de trabajo se acerca a una concepción filosófica y existencial que indica que no hay cambios posibles si no existe un vínculo afectivo entre las personas. O, lo que es lo mismo, si no se produce el encuentro.

En este punto resultan interesantes las ideas del filósofo y pedagogo israelí Raúl Weeis, quien plantea que hoy “la escuela” en cualquier rincón del mundo provoca una “creciente alienación” y se transforma en un factor de riesgo. Weeis apunala su teoría en diversos aspectos, que se observan también en los casos cordobeses tomados para el presente trabajo.

El experto insiste en que la escuela fracasa si su único objetivo es transmitir conocimientos en lugar de desarrollar el pensamiento. Sostiene, además, que la violencia pedagógica anida en aquellos ámbitos donde los alumnos dejan de tener voz, de participar.

“Enseñamos a los alumnos a prenderse y apagarse según la voluntad de sus educadores. Les enseñamos a rendirse a la autoridad”, sentencia Weeis, con contundencia.

En otras palabras, pareciera que es necesario crear otra cultura en la escuela, donde los docentes “cuiden” a los alumnos sin adoc-trinarlos, donde los inviten a involucrarse con los demás, a discutir sus opiniones porque debatir y opinar enriquece, hace mejores a las personas.

Weeis asegura que existe comprobación empírica de que los alumnos que sienten que sus profesores se preocupan por ellos tienen mejor rendimiento académico. Los casos presentados en este libro caminan por la misma senda.

Cuando un alumno recibe la etiqueta de “fracasado” por parte de la escuela (la única institución capaz de rotular con tal crudeza) ve en las calificaciones el valor de su persona. La forma de evaluar, en ocasiones, aniquila la cooperación y convierte a los compañeros en rivales.

La experiencia indica que el avance debe medirse en relación a las potencialidades individuales, y no en comparación con los demás.

La ternura, en este contexto, equivale al “cuidado del otro” como factor de cambio, como transformador de sociedades o de ámbitos como la escuela. En otras palabras, la inversión en el desarrollo ético y afectivo de las personas da réditos, en el mejor sentido de la palabra.

La publicación aborda las circunstancias desde la “realidad real”, donde caben todas las preguntas y un abanico de respuestas que se alejan de la utopía de la perfección.

Alguien podría preguntarse, entonces, cómo se hace para ofrecerse amorosamente a los demás en un ambiente cargado, a veces, de violencia, de soledades y de circunstancias adversas.

Pareciera que para vivenciar, comprender y significar la complejidad de la diversidad, la necesidad de la compasión, de la integridad y de la autenticidad necesarias para el cuidado de las relaciones es también imprescindible identificar los patrones de comportamiento propios, que suelen ser un espejo de las relaciones con los demás.

La conciencia de la ética del cuidado del otro, de la que hablan tantos autores, repercute de manera directa en el entorno inmediato y, aún de manera invisible, en la sociedad toda.

El impacto subjetivo en niños con historias de familias desarmadas o en ambientes donde los adultos son incapaces de ponerse en el lugar de los demás suele ser enorme y, en ciertos casos, letal.

En este punto, la publicación universitaria tiene el mérito fundamental de ser accesible a un público general y trasciende los ámbitos académicos. Por eso se convierte en lectura obligada para futuros docentes, para padres, para maestros de años y para todos aquellos preocupados por contribuir en sociedades donde anide una niñez sana y plena.

Como quedó dicho, en clave de diálogo y con un lenguaje llano, el lector encuentra herramientas para comprender, o al menos aproximarse, a las raíces más profundas de las escuelas, esos ámbitos que, aún hoy en medio de crisis y cuestionamientos, pueden transformar mundos o generar lugares seguros.

Por eso, los autores abordan la problemática de los niños con dificultades en el aprendizaje desde la cotidianeidad de las dificultades y las diferencias. Lo hacen desde una concepción moral, desde esa ética que a veces aparece y a veces se desvanece, según los modos de relacionarse de aquellos que integran una institución.

También, desde el costado de la educación en valores, basada en la asunción de responsabilidades por uno y por los demás: por una cultura del cuidado que nada tiene que ver con lo permitido y lo prohibido.

Palabras preliminares

Laura Fenoglio

¿Se trata de la incomunicación? ¿De esa imposibilidad de que yo y tú y el otro podamos sabernos, aprendernos, enseñarnos? ¿Se trata de si es posible la empatía, la ternura en las aulas? ¿Y para qué? Mi primera lectura me lleva a considerar que este texto trata de que podamos preguntarnos precisamente eso.

Sin filtro hablo de las imágenes que me propone especularmente este libro. Imágenes que, sin embargo, dejan de ser contemporáneas, vírgenes, primigenias porque se llenan de colores con mi experiencia. Experiencia que no es más que la vida que me *ha estado siendo*, desde los siete años, mi transcurso por la escuela. El uso perifrástico del “*haber estar siendo*” es, por una parte, para evitar que piensen que solo soy maestra acabadamente y para siempre y, al mismo tiempo, conseguir que se me disculpe si mis apreciaciones devienen simples y hacen creer al lector que este libro no tiene base teórica que lo sustente. Y que yo tampoco. Apoyarme en el *estar siendo* también es mi modo para significar lo cambiante, lo múltiple, lo complejo, lo movable, lo diverso de estar en esta tarea de encuentros humanos en espacios y tiempos de enseñanzas y aprendizajes que son las escuelas. Escenarios para que las cosas sucedan como si fuera la vida sin serlo.

Lo que se vuelve cuestionamiento en este texto es, precisamente, que la representación de la vida que hacemos los docentes está teñida con la representación de un modelo homogeneizador-normalista que excluye toda posibilidad de encuentros entre maestra/o, alumno/a, familia. Con la impronta cultural europea que la dibuja desde los inicios y a cada uno de nosotros, lamentablemente. Cuando leemos

nos devuelve imágenes para que reflexionemos sobre qué nimio es nuestro conocimiento de los llamados otros, las explicaciones a las que aludimos cuando de niños con dificultad de aprender se trata, sin animarnos a pensar que quizás las dificultades de ellos responden a modos de eludir la comprensión de sus vidas con una mirada presta y a la vez desprejuiciada y contextual. Responsabilizarnos de la implicancia de la ternura en nuestra tarea docente, de involucrarnos íntegramente a ella dando cuenta de la implicancia de la condición de ser humano a costas.

Pocas veces un texto nos coloca sin miramientos enfrente al espejo, mejor dicho, a las imágenes que nos devuelven. Porque una de las propuestas que nos hacen las autoras es que la que está siendo maestra se encuentre en las anécdotas, en sus análisis, en las preguntas que surgen, en la teoría que justifica, sustenta, fundamenta y abre nuevos modos de cuestionarse, de cambiar de frente, en un sustento dialógico entre la vida escolar y los discursos que producen conocimientos sobre ella. La interpelación a las escuelas a través de los docentes es clara, vinculante.

Otro de los aciertos de este trabajo para la maestra, es que colabora en superar el mero diagnóstico y nos da algunas ideas porque: “Lo que buscamos conseguir es que la escuela, a través de la maestra, no sea un espacio patógeno”, cita que afirman y de la que dan cuenta.

Invito a la lectura, al análisis en los Jardines y escuelas. Sugiero la vuelta al texto para establecer modos de hacerlo crecer con nuestras nuevas lecturas, después de nuevas lecturas bibliográficas sobre temas que amplíen nuestra mirada de este mundo, de estos mundos que los estudiantes nos regalan.

Discurrir por textos que nos provoquen descentrar la mirada, desnaturalizar discursos, dejar ver las otras imágenes en los espejos –las que buscan escaparse– para potenciar los aprendizajes de cada niño-alumno y visibilizar los acontecimientos que están negando su posibilidad de aprender y hacerlo en red como se dibuja aquí (alumnos, maestras, psicopedagogos) es una satisfacción. La idea de conseguir aunar miradas para dejar de tratar solo sobre el hijo, el alumno o el paciente y sentarnos juntos en el afán de mejorarle la vida, su vida, la única que tiene para estar siendo como niño, me maravilla.

Invito a encontrar aquí algunas respuestas para posibilitar la producción de diferentes modos de ternuras en las escuelas como una intervención positiva para encontrarnos y crecer.

PRESENTACIÓN

Familia y escuela en la encrucijada de los problemas de aprendizaje

Nora Inés Dolagaray

La reciprocidad de las relaciones entre la escuela y la familia muestra sus dificultades cuando el fracaso pone en riesgo la continuidad del proyecto que cada familia ha imaginado para su hijo al mandarlo a la escuela. Esta situación, que genera un intenso malestar, instala la alternativa de solución fuera de los marcos del sistema educativo y obliga a buscar apoyos extraescolares.

Causas no son culpas y las causas no son solamente las que se originan en la complicada realidad de los niños, los púberes y adolescentes que manifiestan dificultades y esta sensación de fracaso personal. La escuela proyecta su enseñanza destinada a todos los alumnos, y en esta condición “natural” de lo escolar se desdibuja la particularidad de cada uno.

Las dificultades escolares de los alumnos son eso mismo, dificultades “en” la escuela, tensiones entre lo que la escuela propone y lo que el niño puede aceptar y adecuar de su expresión frente a ese ambiente. Aunque un alto porcentaje de alumnos podría alcanzar los logros esperados, los que no lo consiguen asumen de lleno las razones del problema. Se juega su destino escolar ante la opción del abandono o la deserción y se juega su futuro al quedarse sin los recursos que les permitiría auto-legitimarse en sus derechos. La familia no consigue cumplir con su función en el marco de las leyes que obligan a la escolaridad hasta terminar el Nivel Secundario y todo el problema se bisagra en la fragilidad de la identidad en proceso de constitución del sujeto alumno.

Centrar la mirada solamente en las dificultades de los niños oculta que esas dificultades son enunciadas por los adultos que se sienten vulnerados por las condiciones de expresión de la subjetividad de cada alumno singular. Cuando hay un niño que atraviesa una situación de dificultad escolar también hay un docente o un equipo institucional que ve vulnerada su función, su seguridad y expertez en la enseñanza. Invisibilizar ese polo del vínculo dinámico entre niños y adultos en la escuela es también vulnerar a los maestros y dejarlos enfrentarse solos a las dificultades de sus alumnos.

El maestro también necesita sostén y apoyo frente a las dificultades que ve en sus alumnos... necesita poder contar con la posibilidad de expresar, en un clima de confianza, sus propias dificultades para tolerar las diferencias de sus alumnos y las exigencias que esos niños le ocasionan. Pero los maestros no pueden solos y la tan mentada perspectiva de trabajo en red entre las instituciones, como las articulaciones con los centros de salud del barrio, son un camino con más obstáculos que soluciones, por la sobredemanda de esos espacios de atención comunitaria.

Los niños de sectores más desfavorecidos podrían contar, en el mejor de los casos, con el auxilio de las maestras particulares –que suelen ser estudiantes que se dedican a este trabajo sin la preparación específica–, mientras en los sectores más acomodados esos niños en dificultad acceden a tratamientos específicos. De este modo, si bien el malestar infantil puede ser semejante, la solución es muy diferente y en algún sentido contribuye a la reproducción del círculo de la pobreza. Preocupa, por ello, comprobar que esas dificultades se gestaron en los espacios escolares pero la resolución se sigue buscando fuera.

No hay recetas para la solución, pero como el camino se inicia con el primer paso, sería conveniente comenzar con el análisis de las causas que se originan en el contexto de las propuestas de enseñanza, en las modalidades de evaluación de los aprendizajes escolares y en las instancias de comunicación entre la familia y la escuela.

Existe una tendencia naturalizada a que esta comunicación pueda ser intensa en los primeros años de la escolarización, y que paulatinamente los padres ya no asistan a la escuela alrededor de tercer o cuarto grado de la primaria. Necesitamos tematizar las causas de este fenómeno reiterado.

Conocemos que las escuelas ponen en revisión sus modalidades de trabajo y que el Estado promueve adecuaciones en las normativas

globales de sus propuestas de enseñanza. Por eso confiamos en que los docentes, comprometidos con su tarea, se sujeten a estas normativas e intenten adecuar sus intervenciones a las controvertidas condiciones de época de la infancia y la adolescencia. No obstante, resulta dificultoso el encuentro y la búsqueda de acuerdos entre la función educadora de la familia y de la escuela, y cuando esto acontece ya es tarde... solo ocurre para informar la desalentadora noticia del fracaso.

Es fundamental entonces desnaturalizar la falta de contacto entre los padres y los docentes, y considerar la posibilidad de encuentro en el marco de la confianza mutua, para generar así una instancia que permita el análisis situado de las causas variadas que desencadenan el problema y, como consecuencia, imaginar alternativas de prevención anteriores al malestar (que parece ir en aumento cuando lo que termina sucediendo es solo la búsqueda de un culpable). La distribución de culpas fuera de la propia posibilidad de acción enajena la solución y por ello vuelve a sorprendernos, año tras año, el mismo acontecimiento problemático.

Los que llevamos adelante el proyecto de este libro concebimos a la Psicopedagogía como el campo profesional que se ocupa del proceso de constitución subjetiva en el marco de los procesos educativos, en progreso hacia la socialización secundaria. Todo lo que la escuela hace por sus alumnos se inscribe en una dinámica vincular subjetivante que incluye, en armonía o disonancia, los intercambios simbólicos entre generaciones en la transmisión de legados culturales. Por eso, el propósito central que nos hemos propuesto en este trabajo es aproximar una interpretación, a partir de los marcos conceptuales que nos sirven de referencia, para comprender la singularidad del alumno y también las vicisitudes que atraviesan los docentes que atienden estos alumnos.

De ahí que, desde el inicio, nos preguntamos si todas las diversidades deben recibir el mismo tratamiento. En palabras de Abramowski y Dussel (2006):

“¿Qué significa aceptar, respetar, integrar, tolerar las diferencias en las escuelas? Múltiples y disímiles son los sentidos sobre la diversidad que hoy circulan entre los docentes. El abanico de diversidades suele ser bastante extenso, abarcando desde la discapacidad, la pertenencia a religiones minoritarias o a distintas nacionalidades, como los diferentes niveles de aprendizaje que se reconocen en los niños”.

Por último, quisiera hacer una consideración respecto al título de esta publicación. Hablamos de “ternura” porque estamos nombrando lo que todo sujeto siente frente al malestar o el sufrimiento de otro, cuando podemos “mirar” para comprender y “ponernos en el lugar” de ese otro que sufre, que no puede, que padece un malestar. Miramiento y empatía son los componentes de este concepto de ternura elaborado por Fernando Ulloa en 1988.

Esta posibilidad de ternura tiene su origen en la relación de confianza en el mundo por los cuidados que recibimos de nuestros padres y en la contrariedad con el daño, que lo identificamos como opuesto, donde se instala el posterior valor de la justicia.

“Es decir que la ternura con que se atiende la invalidez infantil hace posible no solo su buen crecimiento sino que además sienta las bases de lo ético en un sujeto” (Martínez, 2012).

INTRODUCCIÓN

Esta publicación es resultado de la sistematización de las reflexiones que compartimos con los alumnos de la cátedra de Psicopedagogía² y del seminario taller “Prácticas Psicopedagógicas”³ (en su gran mayoría, docentes en ejercicio en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario). Durante el cursado se vio la necesidad de compartir con otros docentes lo trabajado en clase (principal motivación para este trabajo de sistematización), así como algunos de los aprendizajes logrados para comprender mejor la vida escolar de los alumnos y aportar a su óptimo desempeño en la escuela.

De esta necesidad surge el presente texto, que se compone de cinco apartados:

Parte I: Nuestros alumnos... nuestra preocupación, contiene una aproximación hipotética a la comprensión de la dificultad escolar de niños y adolescentes descripta por sus docentes; y una posible modalidad de intervención del pedagogo en el acompañamiento al docente encargado.

Parte II: Los maestros: del malestar a la empatía, busca rescatar los aportes extraídos del análisis de las bibliografías, con la convicción de que pueden ser significativos en la tarea de capacitación a

-
2. Materia electiva del Ciclo Profesional. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Segundo cuatrimestre 2014.
 3. Seminario electivo: Prácticas Psicopedagógicas. Ciclo Profesional de la misma carrera.

los maestros frente a los inconvenientes que sienten en la atención de los niños en dificultad.

Sabemos que entre los docentes suele plantearse el debate “teoría *versus* práctica” en una estéril contraposición en desmedro de la teoría. Con el título de este apartado y sus contenidos, queremos aportar al tránsito que enuncia porque estamos convencidos de que las teorías que analizamos abren mundos y alternativas creativas de intervención, a la manera de lo que expresa la frase adjudicada a Kurt Lewin (1890-1947) “No hay nada más práctico que una buena teoría”.

Parte III: Taller en Escuela: Dificultades de los alumnos y posibilidades de los maestros. Este apartado contiene el informe de una instancia de intervención en una escuela donde realizamos un taller de reflexión en el que los docentes que allí trabajan comentaron las dificultades que presentaban los niños y las posibilidades y problemáticas que ellos tenían en el trabajo con esos alumnos. Revisamos algunas de las prácticas de resolución habituales y que resultaban contraproducentes o invalidantes para los logros deseados y aportamos orientaciones bibliográficas para el trabajo institucional con las dificultades de los alumnos.

Parte IV: Intervención Psicopedagógica en escuela: Escuela y asistencia psicopedagógica de niños en dificultad. Esta experiencia de intervención psicopedagógica, que surge en el Taller de Prácticas Psicopedagógicas, tuvo como propósito atender una problemática de los docentes de infancia en relación a las dificultades que encuentran para obtener respuestas específicas frente a los alumnos que presentan dificultades.

Parte V: Episodios escolares: Desencuentros. Por último, esta quinta parte relata los episodios, viñetas clínicas, anécdotas y experiencias que nos ofrecen la oportunidad de generar reflexiones que pueden ser fecundas para la tarea de los docentes que trabajan con la primera infancia, y para los psicopedagogos que trabajan en la asistencia de niños con dificultades escolares, cuando desde sus consultorios particulares necesitan comprender la vida de las aulas en que sus niños-pacientes comparten su escolarización con otros niños-impacientes.

PARTE I

Nuestros alumnos... nuestra preocupación

Nora Inés Dolagaray

La propuesta realizada a los alumnos de la materia consistió en narrar por escrito la situación de niños o adolescentes que no presentaban un buen desempeño escolar según sus maestros o profesores de nivel inicial, primario o secundario.

En una primera instancia de análisis pudimos observar que fueron designados como niños en dificultad aquellos que mostraban diferencias respecto al ideal pedagógico, esos sujetos no respondían a lo esperado de un alumno en la escuela. Notamos que la dificultad del niño se define en la distancia con ese ideal, y es así que su desempeño se valora negativamente por no contar con los medios y las oportunidades para desentrañar las razones que originaron la dificultad. Nos abocamos a intentar atender este problema.

La complejidad de cada alumno en dificultad representó un desafío interesante al tener que identificar los núcleos conceptuales más adecuados para comprender, con mayor precisión y consistencia, esas particulares dificultades. En ese proceso conseguimos tematizar una serie de consideraciones ético-epistemológicas que nos permitieron reconocer los alcances y límites de este tipo de trabajo.

Inicialmente buscamos las explicaciones que mejor se ajustaron a la situación de cada alumno y con ello evitamos forzar la utilización de un marco de referencia definido *a priori*.

En algunos casos pudimos articular en consistencia y coherencia más de un aporte conceptual, y en otros casos recurrimos a una perspectiva interpretativa solamente. El análisis inicial provisorio

se sostuvo en sucesivas aproximaciones, que permitieron mayor profundidad a medida que avanzábamos en los contenidos de la asignatura.

Tuvimos acceso a las características de la vida escolar y los aprendizajes de estos niños y adolescentes por la información ofrecida por docentes que buscaban aportar a la mejora de las condiciones de escolarización. Dado que no todos eran alumnos actuales o contemporáneos de esos docentes, pudimos realizar este ejercicio de construcción de hipótesis provisionarias para avanzar en la comprensión de las dificultades, y, por supuesto, alejarnos de la intención de diagnosticarlos.

Nosotros caminamos desde la inhibición hacia la posibilidad de aprender y sostenemos que la circunstancia de dificultad es transitoria y no limitante para el proceso escolar de cada sujeto siempre que la escuela no lo limite.

En los niños que analizamos a continuación podemos identificar las condiciones del contexto familiar y/o escolar de cada uno como aristas del problema: violencia familiar, minorías culturales o escolarización de migrantes, pobreza y marginalidad, funciones parentales disonantes, discapacidad visual, incidencia de lo transgeneracional en el desarrollo y discriminación-exclusión. Estas condiciones representan las tonalidades con que se expresa la alteridad en la escuela.

Violencia y desorden familiar en la vida de Juan, de catorce años

Con la colaboración de Celeste Botta⁴

La historia escolar de Juan

Juan tenía catorce años al momento en que lo conocimos. Vivía con su madre, quien era el sostén económico de la familia, un hermano mayor de quince años y una tía que se encargaba de los cuidados cotidianos. Esporádicamente también vivía allí su abuela materna. Se desconocía la relación con el padre y la familia paterna.

La dinámica familiar era conflictiva, con múltiples situaciones de violencia doméstica. Un abuelo y un tío violentos irrumpían frecuentemente en la vivienda provocándoles agresiones a todos ellos, además de sostener conductas en conflicto con la ley fuera de la familia.

Un par de años atrás se había denunciado al tío de Juan por cometer abuso sexual contra él, al poco tiempo se retiró la denuncia.

Juan tenía un largo historial de conflicto escolar ya en primer grado, en una escuela privada; su docente realizó un informe solicitando tratamiento psicopedagógico, psicológico y fonoaudiológico. Argumentaba que el niño necesitaba ayuda permanente porque tenía severas dificultades para expresarse de manera oral y escrita. Era poco participativo. Disperso. No lograba comprender las consignas. Sus dibujos no eran los esperados para su edad.

4. Profesora de la Enseñanza General Básica I y II. Estudiante de la Lic. en Ciencias de la Educación.

Recién dos años más tarde comenzó tratamiento con una psicopedagoga, quien sugirió la necesidad de una maestra integradora y un psicodiagnóstico que realizó el equipo de la Subsecretaría de Promoción, Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Se concluyó: “Falta de estimulación” y “...necesidad de continuidad de tratamientos urgentes”. A pesar de ello se previó “...buen pronóstico en caso de seguir las indicaciones”.

Con la maestra integradora trabajó con “adaptaciones significativas” sin la adquisición de la lectoescritura y repitió cuatro veces primer grado.

El equipo interdisciplinario de la obra social sugirió consultar con una fonoaudióloga y el apoyo de una maestra particular, además de una interconsulta con un neurólogo que dio como diagnóstico: “Leve retraso madurativo”. Se sugirió continuar con los tratamientos. También se sugirió tratamiento psicológico para la madre, dada la notable vinculación de la afección de Juan con situaciones conflictivas de índole familiar. Lamentablemente ella nunca lo comenzó.

Si bien la maestra integradora comunicó: “Buenos avances e integración social con el grupo de pares muy buena”, Juan repitió segundo grado dos veces.

En tercer grado lo cambiaron a una escuela que tenía un proyecto inclusivo y la maestra que lo recibió generó un buen vínculo con él. Le permitió mayor participación en la clase y en las tareas áulicas, en un clima de confianza mutua. Ya podía producir oraciones simples con autonomía y mejoró su rendimiento en las otras áreas de enseñanza. Fue promovido a cuarto grado.

Un último informe de la psicóloga a cargo de la integración decía: “El modo predominante de adquisición de los aprendizajes es a través del ensayo-error; por ejemplo, ante una palabra mal escrita al leerla puede identificar el error y volver para corregirlo, pero debe hacerse el señalamiento pertinente para ello. Para lograr comprensión lectora necesita acompañamiento y apoyo”; además “...la relación con el grupo de pares es muy buena y está integrado. Actúa de forma solidaria y cooperativa con sus compañeros en los que despierta admiración por su notable destreza física”.

Y concluía: “Las adecuaciones curriculares que precisa Juan no son de carácter significativas, pero sí es necesario acompañarlo en actividades y tareas escolares (...) brindándole un clima de confianza

y seguridad para que él se sienta capaz de realizar las actividades solicitadas de la manera más autónoma posible”.

Aproximaciones para comprender la situación de Juan

Según Donald Winnicott es posible considerar que “la integración” es el rasgo principal del desarrollo sano (Winnicott, 1960a:51-52). El “cuidado materno” es clave en este proceso de integración psíquica por la que transita todo niño sano desde la dependencia absoluta, pasando por la dependencia relativa, hacia la independencia que finalmente nunca es absoluta. Estos pasajes suponen períodos con complejidades graduales que lo colocan desde un *yo-no yo* indiviso con la madre, hacia un progresivo cambio que implica que la madre provoca pequeñas frustraciones, como formas de “mostrar el mundo al niño”, mientras el bebé necesita dar señales ajustadas para conseguir la respuesta de satisfacción por parte de la madre. Es así el comienzo del proceso de simbolización que le permite:

“...formas de intercambio continuo entre la realidad interna y la realidad externa, que se enriquecen recíprocamente (...) El niño puede gradualmente enfrentar el mundo y sus complejidades, pues en él ve cada vez más lo que ya está presente en su propio mundo interno a partir de la experiencia de mutualidad con su madre” (Winnicott, 1963:119).

¿Qué sucede cuando no se puede ofrecer al niño una buena calidad en el sostén materno? En estos casos dice Winnicott que se genera

“...rápidamente en la criatura una sensación de inseguridad y llanto angustiado que define las primeras relaciones objetales a partir de irrupciones en el vínculo debilitando su *yo*” (Winnicott, 1961:64).

Podemos suponer, por las condiciones del contexto familiar, que la función materna ofrecida a Juan tuvo dificultades. El concepto de “madre insuficientemente dedicada” remite a este fenómeno en que la madre no consigue una adaptación completa a las necesidades de su hijo. Según Winnicott:

“Ciertamente, hay muchas mujeres que son buenas madres en todos los demás aspectos y que son capaces de llevar una vida rica y fructífera pero que no pueden alcanzar el sentimiento que les permite adaptarse delicada y sensiblemente a las necesidades del pequeño en el comienzo; o bien lo consiguen con uno de sus hijos pero no con

los demás, (...) ciertamente, algunas de ellas tienen otras preocupaciones muy importantes que no pueden abandonar fácilmente...” (Winnicott, 1956:400).

Y una de las consecuencias es que pueden presentarse fallas en los procesos de simbolización y demoras en el desarrollo hacia la autonomía. Y posteriormente en la escuela puede significar la etiología de las dificultades de aprendizaje, especialmente de la lectoescritura.

Si el Yo materno proveyendo estabilidad es la clave del vínculo (madre-hijo) constitutivo de los sujetos... me pregunto, ¿qué posibilidades de proveer un vínculo *estable* tendría una madre que ni bien ha parido tiene a cargo a otro niño de un año, se encuentra sin una pareja que la contenga, no dispone de recursos económicos y el único entorno capaz de proveerle un ambiente de cuidado es extremadamente violento? En este último sentido, Winnicott aporta que:

“...las madres que espontáneamente no proporcionan un cuidado suficientemente bueno, pueden mejorarlo si ellas mismas son cuidadas de un modo que reconozca la naturaleza esencial de su tarea” (Winnicott, 1960a:63).

Y es que las funciones de la pareja parental:

“...no se dividen en espacios femeninos o masculinos, más bien se desenvuelven de forma tal, que la madre recibe todas las proyecciones del bebé y el padre, como punto final de esta cadena, recibe los desechos mentales. Si el padre es un padre presente, ayudará a que el aparato de pensar y digerir de la madre pueda realizar su labor de maternaje o su función de *rêverie* con el hijo” (Botero, 2008:63).

Juan se enojaba, se violentaba si no entendía, no lo toleraba y no aprendía porque en realidad tampoco lograba integrar su personalidad. Los docentes a menudo no comprendemos estos mecanismos en los que el niño necesita que se le ofrezca un clima de confianza y seguridad, en este caso, a modo de compensación.

En su lugar fue nombrado como retrasado y la escuela operó como freno a sus posibilidades por repetir cuatro veces primer grado y dos veces segundo grado. Estas decisiones institucionales podríamos pensarlas como mecanismos defensivos ante el desafío de atención de un niño en estas condiciones de privación, con lo que contribuyó al retraso madurativo que aparece diagnosticado como característica del niño y no como resultado de las fallas ambientales tanto de la familia como de la escuela.

Es posible suponer que Juan, en un segundo momento, pudo comenzar a progresar cuando encontró en la escuela una “señorita” que lo quería y lo contenía, una psicóloga que le explicaba que él iba a estar bien y unos compañeros que le habilitaban la reparadora posibilidad de jugar. Por esto nos preguntamos con C. Blanchard Laville (1996:31): “¿Cómo el formador puede desarrollar en él algunas cosas que se parezcan a esta capacidad de *rêverie*?”.

Juan obtuvo notables mejorías a partir de la capacidad de subjetivación que aportó su maestra de tercer grado; ella empatizó profundamente con él y mediatizó en múltiples hechos las posibilidades psíquicas de Juan con la realidad que le fue presentando. En esa escuela no repitió más de grado. El camino hacia la independencia tenía ahora mejores referencias ambientales o, en el decir de Winnicott (1959-1998), se convirtió en un “ambiente facilitador”.

Reflexiones a partir del trabajo de Celeste

Nora: — Al leer tu escrito me quedé pensando en dos cuestiones que me parecen fundamentales. Primero, en la importancia de conocer la historia escolar de un niño-púber como éste, nos obliga a considerar que si no conocemos el contexto sociofamiliar podemos equivocarnos nuestra manera de tramitar su dificultad en la escuela; y, en segundo lugar, la importancia de comprender que según sea el modo en que participe cada maestra en la consideración de la dificultad variará muy significativamente la posibilidad de desempeño del niño.

Celeste: — Creo que nunca sabremos si los apoyos que Juan recibió en el ámbito escolar fueron suficientes... no obstante, quiero insistir en la posición fundamental, reparadora, de un docente que siente que logra hacer algo por alguien, y coloco esta sensación de sentirse gratificado por la propia acción en comparación con la sensación abúlica e impotente que nos lleva a sentir inútil la tarea cotidiana.

N: — ¿Habrán terminado Juan la escuela primaria? ¿Habrán podido tolerar la escuela la condición de sobre edad de Juan con seis años más que sus compañeros de grado? Así como nos resulta importante conocer el contexto del niño, también nos resultaría interesante conocer el contexto en el que se desempeñaron estas dos maestras que en el relato aparecen con actitudes polarizadas.