

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito
curricular conforme O.C.S. 143/89.

LAS FALLAS EN LA OPERACIÓN DE LA LEY SIMBÓLICA Y SUS
POSIBLES EFECTOS SUBJETIVOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.
Fundamentación teórica de algunas observaciones de campo.

Alumnas: Fabbri, Carla Mat. 5095/00. D.N.I 29.151.286
Meyer Colino, Carolina Mat. 5164/00. D.N.I 29.442.564

Supervisora: Lic. Marta Trevin.

Marzo 2008



Nº CLASIFICACION :	ADSCRIPCION :
T-58 F	
	Nº INVENTARIO :
	R-505

1.- Unidad Académica: Facultad de Psicología.

Universidad Nacional de Mar del Plata.

2.-Título del Proyecto: LAS FALLAS EN LA OPERACIÓN DE LA LEY SIMBÓLICA Y SUS POSIBLES EFECTOS SUBJETIVOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA. Fundamentación teórica de algunas observaciones de campo.

3.- Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S. 143/89.

4.- Alumnas: Fabbri, Carla

Matrícula 5095. Año 2000. D.N.I 29.151.286

Meyer Colino, Carolina.

Matrícula 5164. Año 2000. D.N.I 29.442.564

5.- Supervisora: Lic. Marta Trevin.

6.- Cátedra de radicación: Seminario "Clínica Psicoanalítica de niños, adolescentes y familia".

7.- Fecha de presentación:.....

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de la / las alumnas Fabbri, Carla y Meyer Colino, Carolina; de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de los autores.

1.- El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por la / las alumna / s Fabbri, Carla y Meyer Colino, Carolina matrícula / s N° 5095 y N° 5164, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los ²⁶ días del mes de... febrero... del año 2008

2.- Firma, aclaración y sello del supervisor y/ o Co -Supervisor.

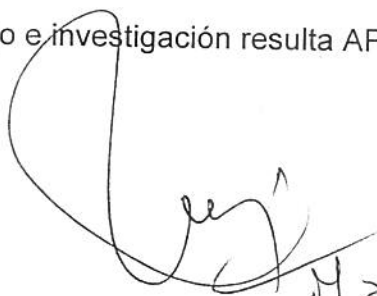

Marta Frezza
M.P. 45.008

Informe del Supervisor.

A partir de un profundo trabajo de campo y detallado registro, las alumnas se propusieron fundamentar desde el marco teórico del psicoanálisis, los observables que aislaron en el proceso de incorporación de la ley y sus fallas y consecuencias a nivel subjetivo para luego articularlo con lo observado en la institución educativa.

Resulta muy interesante el recorrido ^{por} del particular entrecruzamiento del proceso de estructuración subjetiva y cultural.

El presente trabajo e investigación resulta APROBADO


Marta Freije
M.P. 45009 - 26/02/08

1.- Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por la / las alumna / s Fabbri, Carla y Meyer Colino, Carolina matrícula / s N° 5095 y N° 5164.

2.- Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora.

3.- Fecha de aprobación.....

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR
PLAN DE ESTUDIOS 1989 (O.C.S 143/89)

APELLIDO Y NOMBRE DE LAS ALUMNAS: Fabbri, Carla; Meyer Colino, Carolina.

MATRÍCULA Y AÑO: 5095/00; 5164/00

CÁTEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN: Seminario "Clínica Psicoanalítica de niños, adolescentes y familia".

SUPERVISOR: Lic. Marta Trevin.

TÍTULO DEL PROYECTO:

LAS FALLAS EN LA OPERACIÓN DE LA LEY SIMBÓLICA Y SUS POSIBLES EFECTOS
SUBJETIVOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

Fundamentación teórica de algunas observaciones de campo.

DESCRIPCIÓN RESUMIDA: El presente trabajo surge a partir de las observaciones de campo realizadas en tres escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata en el marco de un proyecto de extensión de la Facultad de Psicología de la U.N.M.d.P.

En dichas observaciones de campo, nos llamó la atención la seria dificultad en el cumplimiento de normas, el respeto a la autoridad y la violencia que registramos en la escuela.

Intentaremos explorar los efectos subjetivos que resultarían de las fallas en la instalación de la ley dentro de la familia; y sus consecuencias para la socialización en la institución educativa; como así también nos proponemos abordar las fallas propias de la escuela en su función de soporte institucional de la ley.

Para abordar lo propuesto, realizaremos una revisión bibliográfica y utilizaremos nuestros registros y observaciones de campo de las instituciones educativas a las que concurrimos.

PALABRAS CLAVES: Familia- Institución Educativa- Subjetividad- Ley- Simbolización



DESCRIPCIÓN DETALLADA

MOTIVOS Y ANTECEDENTES:

Motiva el presente trabajo nuestro interés acerca de determinadas características y problemáticas propias de la institución educativa que son recurrentes en las tres escuelas a las que asistimos; como así también, las similares particularidades que comparten los grupos familiares de los alumnos que presentan ciertas dificultades escolares (a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico).

Dichas características y problemáticas fueron observadas y registradas a través de diferentes dispositivos: talleres, entrevistas con padres y alumnos, grupos de reflexión, observaciones de grupos áulicos, reuniones con directivos y reuniones de equipo de trabajo.

Las problemáticas más recurrentes que serán los indicadores a estudiar son las siguientes:

- Alta deserción escolar;
- Significativo ausentismo por parte de alumnos, docentes y directivos;
- Desvalorización hacia la figura que encarna el garante de la ley dentro del seno familiar;
- Cambios en los roles llevados a cabo tradicionalmente por los padres y las madres en cuanto al cuidado y protección de sus hijos;
- Ausencia de un adulto mayor responsable que se haga cargo de lo que suceda en relación al niño;
- Empleo de la violencia para la solución de problemas, prevaleciendo el acto en lugar de la palabra;
- Directivos y docentes que no pueden ejercer sus roles de autoridad adecuadamente; y
- Descrédito hacia estas figuras de autoridad por parte de los alumnos

Suponemos que existe relación entre estas características familiares, las fallas en los procesos de simbolización, y las dificultades que se presentan en la posterior socialización (en este caso la escuela) para la incorporación de nuevas normas.

Antecedentes: Nuestras observaciones de campo realizadas en tres escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata en el período comprendido entre agosto de 2005 y

diciembre de 2006, como adscriptas en el marco de un proyecto de extensión perteneciente a la Facultad de Psicología de la U.N.M.d.P.

En la revisión bibliográfica realizada acerca del tema de nuestro interés, hallamos elaboraciones teóricas que facilitaron la comprensión de las problemáticas mencionadas anteriormente. Dichas producciones teóricas son las elaboradas por el Proyecto de Investigación de la Facultad de Psicología de la U.N.M.d.P, denominado "Factores psicológicos en la constitución de la moralidad" perteneciente al Grupo de Investigación "Psicología y moralidad", dirigido por el Lic. Orlando Calo.

Tomaremos en esta investigación la instauración de la ley como fundante de la posición del Sujeto y sus consecuencias para la socialización escolar. Entenderemos el concepto de ley desde el marco teórico del psicoanálisis.

Consideramos que este es un recorte posible para tratar dicha problemática, sin desconocer que el abordaje puede realizarse desde otras perspectivas, las cuales no serán desarrolladas en esta investigación.

OBJETIVO GENERAL:

- Explorar qué relación existe entre los indicadores observados en las tres escuelas estudiadas (la violencia, el descrédito hacia las figuras de autoridad y el incumplimiento de normas) y las fallas en la incorporación de la ley simbólica dentro de la familia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Rastrear en los datos recogidos, a través de los registros y observaciones de campo, indicadores de violencia, descrédito hacia las figuras de autoridad e incumplimiento de normas en la población estudiada.
- Describir las particularidades de los grupos familiares de aquellos alumnos que presentan ciertas dificultades escolares (a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico) que concurren a las instituciones educativas abordadas.
- Analizar los datos recogidos ^{de las particularidades de los gr. familiares de los alumnos c/dit} y vincularlos con las fallas en la incorporación de la ley simbólica dentro de la familia.
- Indagar la vinculación entre las dificultades que presentan dichos alumnos en el proceso de simbolización y la instalación de la ley dentro del seno familiar.
- Describir y analizar las características y/o problemáticas actuales de la escuela en cuanto a su función como soporte institucional de la ley.

INTERROGANTE:

¿Cuál es la relación existente entre los indicadores observados, las dificultades para la instauración de la ley en el seno familiar y las fallas que presenta la escuela en cuanto a su función como soporte institucional de la ley?

MÉTODOS Y TÉCNICAS:

Las observaciones de campo fueron registradas en cuadernos de observaciones realizadas durante el período de agosto de 2005 a diciembre de 2006 en tres escuelas provinciales de la ciudad de Mar del Plata.

Se realizará un análisis cualitativo-hermenéutico de los datos recogidos, con el fin de fundamentar teóricamente dichas observaciones de campo.

LUGAR DE REALIZACIÓN DEL TRABAJO:

Tres escuelas provinciales de la ciudad de Mar del Plata, ubicadas en los barrios Santa Rita, Antártida Argentina y Alfar; y en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

Año/Mes/ Actividad	2005	2006	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Observación de Campo	■	■											
Búsqueda bibliográfica			■	■	■	■	■	■					
Supervisión, corrección y revisión			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Elaboración marco teórico							■	■	■	■			
Análisis y discusión de datos									■	■	■		
Redacción de informe											■	■	■

*Trabajo de campo
completo
en el mes de
septiembre
2006*



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DE REFERENCIA:

- Calo, O. (2006) *Desenkantados: libertad, responsabilidad, psicoanálisis*. An. 5 Col. LEPSI IP / FE-USP.2006. Disponible en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100046&lng=es&nrm=abn. Acceso en: 30 Oct. 2006
- Calo, O. (2006) "Sobre la Autoridad y la Justicia. Avances de una investigación psicológica sobre la relación del sujeto con la norma" (Trabajo libre). I Congreso nacional y II Congreso Regional de Psicología (UNR). Facultad de Psicología. UNR. Rosario: 19 al 21 de octubre de 2006.
- Calo, O. (2005) "Responsabilidad y consecuencias no deseadas en actos voluntarios. Resultados primarios de un proyecto de investigación". (Trabajo libre). - IIº Congreso Marplatense de Psicología "Psicología, ciencia y profesión: Contextualización de las teorías y las prácticas" (UNMdP). Mar del Plata. 8 al 10 de diciembre de 2005.
- Calo, O. (2004) La relación libertad - responsabilidad. Aproximación conceptual para su investigación psicológica. En: *Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura*. Vol. III. (pp. 205 - 206) 2004. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. ISSN 1667-6750.
- Calo, O.; y Minnicelli, M. (2005). La violencia en las aulas y la dialéctica Disciplinamiento - Subjetivación. V Congreso Internacional de Trauma Psíquico y Estrés Traumático. Buenos Aires: 23 al 25 de junio de 2005.
- Corea, C. y Lewkowicz, I (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Ed. Lumen Humanitas. Bs. As
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Freud, S. (1913-1914). *Tótem y Tabú. Obras Completas. Tomo XIII*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.
- Freud, S. (1920-1922). *Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras. Tomo XVIII*. Op. Cit
- Freud, S. (1927-1931). *El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura, y otras obras. Tomo XXI*. Op. Cit.

- Gerez Ambertin, Marta (Compiladora). (2004). Culpa, responsabilidad y castigo. En el discurso jurídico y psicoanalítico. Volumen I y II. Editorial Letra Viva. Buenos Aires. Argentina.
- Lacan, Jacques. (1977). La Familia. Editorial Homo Sapiens. Buenos Aires. Argentina.
- Martínez Álvarez, H. (2006) "La ética como posicionamiento subjetivo frente al otro" (Trabajo libre) I Congreso nacional y II Congreso Regional de Psicología (UNR). Facultad de Psicología. UNR. Rosario: 19 al 21 de octubre de 2006.
- Osorio, Fernando. (2006). Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad. Editorial Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- Ravinovich, N. y otros. (2003). Primer Coloquio Internacional. Deseo de Ley. Tomo I y II. Editorial Biblos. Buenos Aires. Argentina.


1) Lada - Laroline y Lic. María Teres (M. Buenos Aires)
Problemas biológicos en la escuela - tema: "Relaciones de poder entre docente y estudiante" - Director Dr. Juan Samaja -
 A disposición de los tesis p/afortes al M. Teres -

11/02

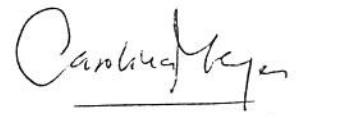
(lo señalado en la p. 12 en las referencias para mí, en cuanto a focalización Tema y tipo de investigación - no son correctas)


Martorell

Firma del Supervisor


CARLA FABIANI

Firma de las alumnas

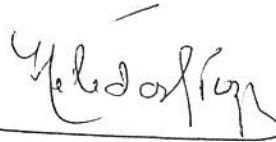

Meyer, Carolina

PI Área de Investigación: Delega en la Mg. POZZI Raquel Nélida

Resultado de la Evaluación (aprobado/~~rehacer~~)


Lic. RAQUEL NELIDA POZZI
PSICOLOGA
Mat. 45208 Dist. X

Fecha: 18-06-07



Índice General	
INTRODUCCIÓN GENERAL	1
CAPÍTULO 1	
<i>Características y problemáticas recurrentes de las escuelas estudiadas</i>	
1.1. Introducción	5
1. 2. Descripción de escuelas estudiadas	7
1.3. Descripción de las problemáticas recurrentes halladas en las escuelas estudiadas	9
1.4. Descripción de los dispositivos utilizados en el trabajo de campo	14
1.5. Datos observados que conforman las cuatro problemáticas que caracterizan las tres escuelas	17
CAPÍTULO 2	
<i>Descripción de los grupos familiares de los alumnos que concurren a las instituciones educativas estudiadas</i>	
2.1 Introducción	24
2.2. Problemáticas recurrentes halladas en los grupos familiares de los alumnos con ciertas dificultades escolares (a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico) de las escuelas estudiadas	26
CAPÍTULO 3	
<i>Fundamentación teórica: Operación de incorporación de la Ley simbólica</i>	
3.1. Introducción	30
3.2. Mito de Tótem y Tabú	31

3.3. Instauración de la primera Ley simbólica	35
3.4. El totemismo. La primera organización social	39
3.5. Padre y Ley	45
3.6. Complejo de Edipo y función paterna	48
3.7. Función paterna y Ley: las identificaciones	60
3.8. Sepultamiento del Complejo de Edipo y asunción de la Ley simbólica	68
CAPÍTULO 4	
<i>Análisis de datos</i>	
4.1. Introducción	73
4.2. Efectos subjetivos que resultarían de las fallas en la instalación de la Ley simbólica dentro de la familia y las consecuencias en la socialización escolar.	74
4.3. Consecuencias para la socialización en la institución educativa que resultarían de las fallas en la instalación de la Ley simbólica	79
CAPÍTULO 5	
<i>La escuela y su función como soporte institucional de la Ley</i>	
5.1. Introducción	83
5.2. El sistema educativo en tiempos del Estado – Nación	84
5.3 El sistema educativo en tiempos actuales	88
CAPÍTULO 6	
Conclusiones finales	92
ANEXO. Registros de las observaciones de campo	96
BIBLIOGRAFÍA.....	193

Introducción general

El presente trabajo de investigación fue realizado como requisito de grado de la carrera de Licenciatura en Psicología, con el fin de intentar un abordaje descriptivo acerca de los posibles efectos subjetivos que resultarían de las fallas en la operación de incorporación de la ley simbólica; y sus consecuencias para la socialización en la institución educativa.

Por otro lado, realizaremos un abordaje sobre la función de la escuela como soporte institucional de la ley.

Esta investigación se ha basado en observaciones de campo realizadas en tres escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata en el marco de un proyecto de extensión de la Facultad de Psicología de la U.N.M.d.P, en el periodo comprendido entre agosto 2005 y diciembre 2006.

Las escuelas se encuentran situadas en barrios periféricos de esta ciudad: barrio Alfar, barrio Antártida Argentina, y barrio Santa Rita.

Con los datos obtenidos en dichas observaciones de campo, pudimos reconocer problemáticas recurrentes en las tres instituciones educativas; observadas y registradas a través de diferentes dispositivos: grupos de reflexión, entrevistas psicológicas y diferentes talleres.

Mencionaremos las siguientes por considerarlas de incumbencia para nuestra investigación:

- a) Relaciones conflictivas y/o violentas entre los miembros de las instituciones;
- b) Alta deserción escolar y ausentismo por parte de alumnos, docentes y directivos;
- c) Dificultades escolares a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico;
- d) Dificultad de directivos y docentes para ejercer su rol de autoridad.

Como nos interesa específicamente, estudiar las posibles fallas en la operación de incorporación de la ley simbólica de los niños dentro del seno familiar; aislamos a partir de estas cuatro problemáticas, los siguientes indicadores empíricos, que dan cuenta de las dificultades que presentan los niños en la socialización escolar. Estos indicadores son:

- 1) La seria dificultad en el cumplimiento de normas;
- 2) el descrédito hacia la figura de autoridad; y
- 3) la presencia de violencia en sus diferentes modos de aparición (verbal – físico y/o psíquico)

Consideramos que estos tres indicadores empíricos darían cuenta de la relación existente entre las fallas en la incorporación de la ley simbólica dentro de la familia; y sus consecuencias para la socialización en los niños de las instituciones educativas estudiadas.

En el anexo del presente trabajo de investigación, realizamos una transcripción exhaustiva de los registros de los cuadernos de observaciones de campo, procurando efectuar un análisis cualitativo-hermenéutico de los indicadores empíricos con el fin de fundamentarlos, desde el marco teórico del Psicoanálisis.

Entendemos por análisis cualitativo-hermenéutico el método proveniente de la tradición de la investigación cualitativa, estrechamente relacionado con la fenomenología, que utiliza las experiencias vividas como instrumento para comprender las acciones humanas en su contexto social cultural político o histórico.

A lo largo del presente trabajo de investigación abordaremos los siguientes ejes:

- 1) Descripción de las características y problemáticas recurrentes de las escuelas estudiadas
- 2) Descripción de las familias y de las problemáticas recurrentes halladas en los grupos familiares de los alumnos con ciertas dificultades escolares
- 3) Fundamentación teórica: Operación de incorporación de la ley simbólica
- 4) Análisis de datos:
 - a) Efectos subjetivos que resultarían de las fallas en la instalación de la ley simbólica
 - b) Consecuencias para la socialización en la institución educativa, que resultarían de las fallas en la instalación de la ley simbólica

5) Problemáticas actuales de la escuela en cuanto a su función como soporte institucional de la ley

CAPÍTULO 1

Características y problemáticas recurrentes
de las escuelas estudiadas



1.1 Introducción

En el marco de un proyecto de extensión de la Facultad de Psicología de la U.N.M.d.P, hemos realizado las observaciones de campo, fase de nuestra investigación, en el período comprendido entre agosto de 2005 y diciembre de 2006, en tres escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata

Las escuelas se encuentran situadas en barrios periféricos de esta ciudad: barrio Alfar, barrio Antártida Argentina, y barrio Santa Rita.

A partir de los datos recogidos en dichas observaciones de campo (a través de diversos dispositivos), advertimos ciertas dificultades que se repetían cotidianamente en las escuelas estudiadas.

De dichas dificultades registradas aislamos cuatro problemáticas fundamentales por considerarlas de incumbencia para nuestra investigación, a saber: a) Relaciones conflictivas y/o violentas entre los miembros; b) Alta deserción escolar y ausentismo por parte de alumnos, docentes y directivos; c) Dificultades escolares que presentan los alumnos a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico; y d) Dificultad de directivos y docentes para ejercer su rol de autoridad.

Nos interesa específicamente en esta investigación, estudiar las posibles fallas en la operación de incorporación de la ley simbólica de los niños dentro del seno familiar. Por ello, aislamos a partir de estas problemáticas recurrentes

los siguientes indicadores empíricos, que dan cuenta de las dificultades que presentan los niños en la socialización escolar. Estos indicadores son:

1. La seria dificultad en el cumplimiento de normas;
2. el descrédito hacia la figura de autoridad; y
3. la presencia de violencia en sus diferentes modos de aparición (verbal – físico y/o psíquico)

Más adelante, abordaremos dichos indicadores empíricos para establecer la relación entre las fallas en la incorporación de la ley simbólica dentro de la familia; y sus consecuencias para la socialización en los niños de las instituciones educativas estudiadas.

1.2 Descripción de las escuelas estudiadas

a) Escuela barrio Alfar

En la escuela ubicada en el barrio Alfar, funcionaban de manera independiente en el mismo edificio, por un lado el nivel polimodal y por el otro, la escuela general básica (E.G.B). Por su ubicación cercana al puerto marplatense y debido a que muchos de los padres de los alumnos trabajan en este ámbito, la escuela se halla directamente relacionada al área pesquera, favoreciendo el ingreso a distintas carreras de dicha orientación, como así también, la inserción laboral en el ámbito portuario.

b) Escuela barrio Antártida Argentina

La escuela del barrio Antártida Argentina se ubica en una zona de características semi rurales, a unos metros del predio de disposición final de residuos, debido a ello se la conoce como la "escuela del basural". En su mayoría, los padres de los alumnos se dedican al cuidado de quintas, huertas y campos (algunos de ellos provenientes de Bolivia); muchos otros son fileteros, y otros tantos son desocupados o subocupados (realizan changas, trabajos temporarios, etc.) como así también, otro sector de dicha población, viven de lo que pueden reciclar de la basura, siendo ayudados por sus hijos, los cuales

concurrer a la escuela. Muchos de los padres reciben planes sociales otorgados por el gobierno para poder subsistir, y pudimos observar que algunos de ellos solo envían a sus hijos por el sólo motivo de obtener el certificado de alumno regular para cobrarlos.

Una cantidad importante de alumnos viven en el Monte Terrabusi, asentamiento construido sobre tierras tomadas, con una población pauperizada, donde las condiciones de vivienda e higiene son insalubres, carecen de servicios públicos como por ejemplo, agua y gas. Hasta el año 2006 la sala sanitaria más cercana se encontraba a 7 kilómetros; se esperaba para el inicio del 2007, la inauguración de una sala, situada a 100 mts. de la escuela.

c) Escuela barrio Santa Rita

En el barrio Santa Rita, la escuela se halla en una zona urbana, semi industrial y con asentamientos de viviendas precarias; aproximadamente el 80 % de la población escolar proviene de las villas de emergencia Evita y Hernandarias. Muchos de los padres son desocupados o subocupados (se dedican al cartoneo, cirujeo, changas, trabajos temporarios), algunos niños trabajan y/o acompañan a sus padres en dichas tareas. Otros padres se encuentran penalizados en la cárcel de Batán por distintas causas.

1.3. Descripción de las problemáticas recurrentes halladas en las tres escuelas estudiadas

Dichas instituciones escolares, a pesar de estar ubicadas en diferentes puntos de la ciudad, comparten ciertas dificultades comunes. A continuación pasaremos a detallar sólo algunas de ellas, las que aislamos como problemáticas, a partir de los datos observados, por considerarlas de utilidad a los fines de esta investigación:

a)	b)	c)	d)
Relaciones conflictivas y/o violentas entre los miembros de las instituciones	Alta deserción escolar y ausentismo por parte de alumnos, docentes y directivos	Dificultades escolares a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico	Dificultad de directivos y docentes para ejercer su rol de autoridad

a) Relaciones conflictivas y/o violentas entre los miembros de las instituciones.

Es frecuente observar relaciones conflictivas entre aquellos que componen la institución educativa: docente/alumno, alumnos, docentes, alumnos/directivos, directivos/docentes, docentes/padres, preceptores; esto se registra en las tres escuelas, como en los distintos niveles de las mismas.

El modo de vinculación entre estos miembros de la institución escolar, en varias ocasiones, se caracteriza por ser violento y agresivo, tanto a nivel verbal, psíquico y/o físico.

Ante situaciones problemáticas prevalece el acto agresivo en lugar de la palabra, generando malestar a nivel institucional. Esta forma de vincularse no permite la solución adecuada de las problemáticas presentadas y, en muchos casos, produce mayor violencia.

b) Alta deserción escolar y ausentismo por parte de alumnos, docentes y directivos.

Otras de las problemáticas recurrentes en las escuelas observadas, es la poca asistencia a clase que termina, muchas veces, en una alta deserción de los alumnos, presentándose esta situación en todos los niveles, en su mayor parte en el nivel polimodal. Esto puede deberse fundamentalmente a la imperiosa necesidad de insertarse prematuramente en el ámbito laboral, careciendo de la posibilidad de proyectarse en un futuro distinto al de sus padres. Estos jóvenes pertenecen a una población excluida de las políticas actuales, donde la falta de protección estatal, social y/o familiar fomenta a que,

a una muy temprana edad, deban salir a trabajar para colaborar con el sustento familiar. Otras veces por tener que quedarse en la casa al cuidado de los hermanos menores o de algún familiar enfermo, también las largas distancias y la falta de recursos económicos dificultan la llegada a la escuela.

No sólo son los alumnos quienes se ausentan, sino que también se observa cotidianamente la inasistencia de los docentes y directivos, muchos de ellos, justificando su ausencia por causas médicas y psiquiátricas. Podemos pensar que esto se debe a que, en el contexto socioeconómico actual en el cual deben desempeñar su trabajo, se ven obstaculizados en el desarrollo de su tarea docente o directiva para la cual fueron formados; las problemáticas sociales, económicas y emocionales en la que se encuentra sumergida la institución en su conjunto, exceden al ámbito propiamente pedagógico.

c) Dificultades escolares a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico

Es frecuente escuchar la queja por parte de los docentes, preceptores y directivos en torno a dos temas principales: las graves dificultades que tienen los alumnos en la adquisición de los conocimientos, y en el cumplimiento de las normas escolares, a lo que ellos denominan “problemas de conducta”.

Los docentes adjudican los “problemas de aprendizaje” a causas emocionales, pero fundamentalmente, a la falta de atención que los niños le prestan a los mismos, y a la poca motivación que tienen para aprender,

manifestando malestar y/o frustración por sentirse desvalorizados en su rol de enseñante.

d) Dificultad de directivos y docentes para ejercer su rol de autoridad

Se puede observar cotidianamente la falta de respeto hacia la figura de autoridad (directivos, preceptores y docentes), el poco valor que se da a la palabra que limita, la cual debería estar encarnada en la persona que debe asumir ese rol institucional. Sin embargo, esta situación tiene su otra cara: directivos y docentes que no pueden ejercer sus roles adecuadamente, instalando la ley, el orden, el respeto mutuo, conllevando a un descrédito hacia estas figuras.

Se observa en forma recurrente en las tres escuelas, las mismas medidas de disciplina por parte de docentes y directivos, con los alumnos que consideran que no se adaptan a las normas de la institución. Las mismas son: la advertencia de expulsión; la suspensión; el "sistema de tutorías" (este sistema consiste en que el alumno asiste a clase sólo uno o dos días en la semana, entregando actividades que realizó en la casa); como así también la expulsión radical de la escuela.

Hemos observado que dichas medidas empleadas como un modo de ejercer la autoridad, no solucionan la problemática de la indisciplina, puesto que

genera mayor tensión entre los alumnos y los docentes, debido a que los alumnos lo viven como un castigo externo que no los implica en absoluto.

1.4. Descripción de los dispositivos utilizados en el trabajo de campo

Pasaremos a mencionar y describir los dispositivos implementados por el proyecto de extensión de la Facultad de Psicología de la U.N.M.d.P en las tres escuelas estudiadas. A partir de ellos, registramos ciertos datos, que enunciaremos a continuación, los cuales nos permitieron conformar las cuatro problemáticas ya mencionadas.

Los dispositivos son:

1. Grupos de reflexión
2. Entrevistas psicológicas
3. Talleres

1. Grupos de reflexión

Uno de los dispositivos en los que participábamos fueron grupos de reflexión tanto para docentes, preceptores y alumnos. Consistieron en reuniones semanales de una hora de duración, coordinados por una Psicóloga, en donde se los convocó con la propuesta de trabajar sobre algunas temáticas escolares de su incumbencia.

En los grupos conformados por docentes o preceptores la propuesta giró en torno a poder trabajar sobre las problemáticas propias de la institución y de quienes conforman la misma, las cuales generaban malestar, angustia e insatisfacción en los profesionales de la educación.

En los grupos de alumnos, la consigna fue más precisa: con los alumnos de 9º año se trabajó en relación al egreso de este ciclo escolar para ingresar al nivel polimodal, orientándolos vocacionalmente.

Con los alumnos de 1º año del ciclo polimodal, se trabajó acerca de su inserción en la nueva modalidad escolar, y sus problemáticas aparejadas. Paralelamente, con los alumnos que egresaban del nivel polimodal se apuntó a la orientación vocacional con miras hacia su futuro egreso escolar e inserción laboral.

2. Entrevistas psicológicas

Otro de los dispositivos, fueron entrevistas psicológicas en forma individual con padres y alumnos, quienes eran derivados por las docentes por presentar, mayormente, problemáticas emocionales y/o de disciplina, como así también presentaban dificultades en el aprendizaje.

3. Talleres

Por otro lado, se trabajó con los alumnos de 4º año de EGB en forma anual, en un taller denominado "Taller de higiene", con el fin de que los alumnos pudieran incorporar hábitos de higiene básicos acordes a su edad y posibilidades materiales, para luego, poder transmitir lo aprendido en la familia y al resto de la escuela.

En una de las escuelas, se incorporó un taller de huerta para los alumnos de 8º y 9º año, con el objetivo de aprender herramientas básicas para realizar esta actividad, fomentando el trabajo en grupo, el respeto, la solidaridad y la cooperación.

1.5. *Datos observados que conforman las cuatro problemáticas que caracterizan a las tres escuelas*

Lo que a continuación se detalla son los datos observados que conforman las cuatro problemáticas: a) relaciones conflictivas y/o violentas entre los miembros; b) alta deserción escolar y ausentismo por parte de alumnos, docentes y directivos; c) dificultades escolares que presentan los alumnos a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico; y d) dificultad de directivos y docentes para ejercer su rol de autoridad.

Como mencionamos anteriormente, estas problemáticas recurrentes nos permiten aislar los siguientes indicadores empíricos:

- 1) La seria dificultad en el cumplimiento de normas;
- 2) el descrédito hacia la figura de autoridad; y
- 3) la presencia de violencia en sus diferentes modos de aparición (verbal – físico y/o psíquico).

Relaciones conflictivas y/o violentas entre los miembros de las instituciones:

Los datos observados en nuestros registros de campo que conforman la problemática *Relaciones conflictivas y/o violentas entre los miembros de las instituciones*, son los siguientes:

En los *grupos de reflexión* de docentes y preceptores se hacía referencia al maltrato verbal que recibían de los alumnos cotidianamente, y en algunos casos, llegando a la agresión física.

- Por ejemplo, en uno de los encuentros, los preceptores se refieren a la agresión de un alumno hacia el preceptor y a la directora, el cual le arrojó un papel a esta última y la agredió verbalmente. También agredió al preceptor golpeándolo en la pierna.

En este episodio, el preceptor reaccionó de forma violenta, excusándose frente al grupo de preceptores, al decir: *“te excedés y llegás a ese punto”*.

- En otro de los grupos, las docentes, relatan otro episodio en donde dos alumnas se *“agarran a piñas”* fuera de la escuela, interviniendo la familia de una de ellas, pero para sumarse a la violencia.

Además agregan, que en el recreo los juegos son violentos. Manifiestan su preocupación, diciendo que los alumnos no hablan, se manejan a los golpes, se insultan: *“ese es su código”*.

- Una profesora expresa que le tiene miedo a un alumno, y dice que le hace acordar al chico de Carmen de Patagones.
- Los docentes expresan que cuando los alumnos se comportan indisciplinadamente, temen mandar notas a la casa de los alumnos, debido a que temen que los padres les peguen a los chicos.



Tanto en los grupos de reflexión con docentes y preceptores, emergió la preocupación por las autoagresiones de los alumnos.

- Por ejemplo, cortes en la piel, consumo de sustancias tóxicas, intentos de suicidio e ideas de una muerte trágica y prematura: *“voy a terminar en un sanjón”*.

Los alumnos en los grupos refieren las situaciones de maltrato por parte de docentes y directivos.

- En una de las escuelas, los alumnos de 9° año dicen que una maestra *“le arrancó los pelos a un alumno”*, aunque agregan que ellos (los alumnos) tienen problemas con todos los profesores. Percibiendo que ellos también tienen dificultades a la hora de relacionarse con la autoridad; y que pueden provocar violencia en los mismos. Dicen: *“somos concientes de que es muy difícil darnos clases”* y señalan que existen muchos conflictos entre los alumnos y los profesores.

Con el grupo de 4° año en el taller de higiene, se confeccionó una historia de un niño, relatando las actividades que realiza desde que se levanta hasta que se acuesta (con el fin de trabajar sobre hábitos de higiene).

- Surgen en las historias mucha violencia, impulsividad, accidentes que sufre el protagonista debido a empujones en la escuela, juegos violentos, enfermedades varias, muerte del personaje y luego reparación al “resucitarlo”, etc.

Alta deserción escolar y ausentismo por parte de alumnos, docentes y directivos:

Los datos respectivos a *Alta deserción escolar y ausentismo por parte de alumnos, docentes y directivos*, son:

Se registró que los alumnos tienen muchas faltas en la asistencia y que muchos quedan libres por superar la cantidad de faltas establecidas. También se registró un significativo porcentaje de deserción escolar.

Como así también, muchas de las actividades programadas con anticipación por el equipo de trabajo del proyecto, se vieron suspendidas por la ausencia reiterada de los docentes o los directivos, muchos de ellos, presentando carpetas médicas y/ o psiquiátricas.

Dificultades escolares a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico:

A continuación detallaremos los datos que configuran la problemática *Dificultades escolares a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico*.

- En una de las escuelas, las docentes de primer grado del E. G. B. solicitaron evaluación psicológica para un grupo de alumnos, debido a que, según sus dichos, presentaban problemáticas emocionales, pedagógicas y/o de disciplina: *“pegan y gritan en clase, dicen constantemente malas palabras, no nos hacen caso”*.

En los *grupos de reflexión*, los docentes manifiestan que:

- Los alumnos los *“boicoteaban”* al no querer estudiar, *“para ellos estudiar o no estudiar es lo mismo”*. También refieren que, los alumnos, discuten las reglas y lo que ellos les enseñan *“cae en saco roto”*.

En los grupos de reflexión de preceptores:

- Una preceptora comentó que guardó el reglamento de convivencia, porque es imposible que se cumpla, dice que si no se tiene que pelear con los alumnos. Otra preceptora expresa que se cansa de decirle a los alumnos, que no usen gorra, que apaguen el celular: *“ellos no me hacen caso”*.

Dificultad de directivos y docentes para ejercer su rol de autoridad:

Los observables de la problemática *Dificultad de directivos y docentes para ejercer su rol de autoridad* son, a saber:

En los grupos de reflexión de docentes, se registró mucho malestar en el vínculo con los alumnos:

- Uno de ellos expresa muy enojado: *“a los adolescentes hay que tratarlos como niños; son la generación 2001, son adolescentes abandonados e indiferentes”*.
- Otra docente expresa: *“los alumnos no reconocen al docente como un ser humano”*.
- Dicen que ante los hechos de violencia la palabra de las autoridades va perdiendo valor, se va desvirtuando.
- Expresa una docente: *“los chicos saben que no pasa nada”*. Y se pregunta: *“¿donde está la autoridad?”*.
- Uno de ellos responde: *“La autoridad no existe.”*
- Manifiestan que cuando un alumno se comporta indisciplinadamente, el docente realiza un acta, pero que, la mayoría de las veces, la directora no la firma y el hecho *“queda en nada”*.

- Un grupo de docentes comentan que la directora de su escuela, les falta el respeto delante de los alumnos: *“por lo tanto, los alumnos, nos faltan el respeto a nosotras”*.

Por otro lado, se registró en los *grupos de reflexión* con los alumnos, que los mismos descreen de la posibilidad de ser sancionados por sus actos de indisciplina:

- Expresan en referencia a la autoridad escolar: *“total no te hacen nada”*.

Alumnos de 9° año se refieren a sus profesores del siguiente modo:

- *“Nunca nos quedamos callados. Se piensan que son la autoridad, que nos pueden hacer callar”*.
- Un alumno comenta que, cuando un compañero, le falta el respeto al profesor, el profesor no le dice nada, *“los profesores se hacen los que no escuchan”*. Y dice que aunque los alumnos no tengan razón, se enojan igual con los profesores.

CAPÍTULO 2

Descripción de los grupos familiares de los alumnos que
concurren a las instituciones educativas estudiadas

2.1. *Introducción*

El haber participado en un proyecto de extensión llevado a cabo en escuelas públicas situadas en barrios periféricos de la ciudad de Mar del Plata, nos enfrentó con una particular realidad socio-económica en la que viven las familias integrantes de dichas instituciones educativas: pobreza, marginalidad y exclusión son moneda corriente, lo cual promueve la agudización de la precarización y pauperización de sus condiciones de vida.

Las familias en este contexto socio-económico y cultural, sufren la exclusión social, situaciones de abandono e indiferencia por parte del Estado; propiciando malestar, incertidumbre, desazón y temores por el futuro.

Entre los factores que inciden principalmente en la calidad de vida de los sujetos se pueden nombrar los siguientes: la falta de accesibilidad a los servicios de atención de la salud; el aumento en el número de personas que viven bajo la línea de pobreza; el precario lugar que ocupan las ideas de prevención en salud y la preocupación por el autocuidado; la exposición a situaciones de riesgo para su integridad física y psíquica (hechos de violencia, abuso sexual, degradación de vínculos familiares, etc.).

Por otro lado, hemos observado una gran falta de educación sobre cuidados preventivos de la salud y el cuerpo, como así también medidas sanitarias; siendo muy difícil la implementación de hábitos de higiene, lo cual trae aparejados enfermedades prevenibles como la sarna, pediculosis, impétigo, etc.

En este panorama que vislumbramos, la mayoría de las familias deben a diario conseguir lo necesario para sobrevivir (tener un techo, comida y abrigo). Todo sucede en el aquí y ahora, prima sobre todo la urgencia, y se halla obstaculizada la proyección de un futuro diferente.

En muchas de estas familias, el lugar y las funciones que cumplen los niños y adolescentes, no siempre se encuentran discriminadas de las de sus padres; así es que resulta cotidiano que ellos deban realizar tareas y poseer responsabilidades propias de los adultos. Como así también, muchos de los alumnos de estas escuelas deben salir a trabajar, junto a sus padres o solos, para poder ayudar a su familia en el sostén económico de su hogar.

Nos abocaremos, en el siguiente apartado, a describir las particularidades de los grupos familiares de los alumnos con ciertas dificultades escolares (a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico) de las escuelas estudiadas.

2.2. Problemáticas recurrentes halladas en los grupos familiares de los alumnos con ciertas dificultades escolares (a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico) de las escuelas estudiadas

En los grupos familiares de los alumnos con ciertas dificultades escolares (a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico) pudimos observar las siguientes problemáticas:

a)	b)	c)	d)
Desvalorización hacia la figura que encarna el garante de la ley dentro del seno familiar	Cambios en los roles llevados a cabo tradicionalmente por los padres y las madres en cuanto al cuidado y protección de sus hijos	Ausencia de un adulto mayor responsable que se haga cargo de lo que suceda en relación al niño.	Relaciones conflictivas entre los miembros de la familia

a) Desvalorización hacia la figura que encarna el garante de la ley dentro del seno familiar

En lo que respecta a la figura paterna hemos observado que, generalmente, aparece desvalorizada ya que no puede ocupar un lugar de sostén para su familia, ya sea por encontrarse desocupado, o maltratado y explotado en su lugar de trabajo, penalizado; como así también por no hacerse cargo de la paternidad y el cuidado de su familia y, hasta a veces, por abandonar a los suyos. En lo que respecta a la figura materna, hemos registrado que muchas veces no pueden poner límites a sus hijos, manifestándose desbordadas con las problemáticas que presentan sus hijos a nivel escolar.

b) Cambios en los roles llevados a cabo tradicionalmente por los padres y las madres en cuanto al cuidado y protección de sus hijos

Hemos observado que muchos padres y madres delegan en sus niños y adolescentes, tareas y responsabilidades que no son acordes a su edad, produciéndose una falta de discriminación entre el rol del adulto y el rol del niño. Muchos de los alumnos de estas escuelas que presentan dificultades escolares trabajan, junto a sus padres o solos, para poder ayudar a su familia en el sostén económico de su hogar; o son partícipes e intermediarios en problemáticas que involucran específicamente a los adultos.

Es de destacar, que hemos registrado un cambio en los roles llevados a cabo tradicionalmente por los padres y las madres en cuanto al cuidado y protección de sus hijos; al ser mayoritariamente familias muy numerosas, donde tienen de seis a diez hijos, muchas veces las funciones de protección y cuidado son desarrolladas por los hermanos mayores, los cuales muchos son todavía niños.

c) Ausencia de un adulto mayor responsable que se haga cargo de lo que suceda en relación al niño.

Hemos registrado que muchos de los niños y adolescentes que presentan dificultades escolares, se encuentran en sus hogares gran parte del día solos, sin un adulto responsable, en algunos casos sus padres trabajan gran cantidad de horas, en otros los mismos se ausentan horas o días del hogar, etc.

Hemos registrado que niños pequeños llegan a la escuela solos o con sus hermanos mayores, tan sólo unos años más grandes, caminando largas distancias o en transporte público.

d) Relaciones conflictivas entre los miembros de la familia

Es frecuente en estas familias el recurrir a la violencia para la solución de problemas, entre los distintos miembros de la misma, ya sea de padres a hijos, de hijos a padres, etc.

Es recurrente observar que ante situaciones problemáticas se emplee la violencia como modo de respuesta, en lugar de encontrar una solución al mediar la palabra y el pensamiento.

Sin embargo, esta violencia no sólo ocurre cuando se intenta solucionar un problema, sino que hemos observado que es una forma de trato habitual y cotidiano, una forma de socialización, un modo de estar con los otros, de vincularse con el otro.

CAPÍTULO 3

Fundamentación teórica: Operación de incorporación de la

Ley simbólica

3.1 Introducción

Nos proponemos en este capítulo realizar la fundamentación teórica del proceso de incorporación de la ley simbólica en el niño, desde la teoría psicoanalítica.

Para ello, nos abocaremos, en primer lugar, a desarrollar el concepto de padre desde el mito Tótem y Tabú, por ser el análisis más riguroso realizado por Freud en lo que respecta a dicha temática.

En segundo lugar, nos remitiremos al Complejo de Edipo por considerar que es el momento por excelencia en donde el padre, en el ejercicio de la función paterna, se despliega como garante de la preservación de la Ley. Función crucial, desde el marco teórico propuesto, para la instauración de la ley simbólica.

En tercer lugar, abordaremos el proceso identificatorio, puesto que es uno de los procesos claves en los tiempos del Complejo de Edipo, y por consiguiente, fundamental para este proceso constitutivo del Sujeto.

Por último, describiremos la culminación del Complejo de Edipo, que permitirá el pasaje desde la identificación imaginaria a la identificación simbólica, por ser el momento decisivo para la asunción de la Ley simbólica en el niño.

3.2. Mito de Tótem y tabú

Para explicar y fundamentar la importancia que cumple la función paterna en la instauración de la ley simbólica constitutiva de todo Sujeto, creemos necesario primero hacer referencia al valor intrínseco que aporta el mito a tal propósito.

La importancia que Freud le atribuye al mito, proviene del hecho de que forma una estructura permanente referida simultáneamente al pasado, al presente y al futuro. De ahí se desprende que la sustancia del mito no se encuentra en la forma de narrarlo, sino en la estructura que es develada en la historia relatada.

Freud recurre al mito, puesto que su objeto es proporcionar un modelo que le proporcione consistencia lógica a su teoría. Para ello, recurre a dichos productos culturales del orden simbólico: Tótem y Tabú, Edipo y Narciso.

Describiremos este mito, que nos dirige directamente al estatuto del padre primitivo; noción que ha sido tema central en Freud, viéndose plasmado su análisis más riguroso en 1913 en la obra Tótem y Tabú.

Freud toma como punto de partida de sus desarrollos en lo que respecta al mito, la hipótesis darwiniana del estado primitivo de la sociedad humana, la cual supone la existencia de un padre violento y celoso, que se reserva para sí todas las hembras y expulsa a sus hijos conforme van creciendo. Sin embargo Freud enuncia que no hay registro de que dicha sociedad haya existido:

Desde luego, la horda primordial darwiniana no deja espacio alguno para los comienzos del totemismo. Hay ahí un padre violento, celoso, que se reserva todas las hembras para sí y expulsa a los hijos varones cuando crecen; y nada más. Ese estado primordial de la sociedad no ha sido observado en ninguna parte. Lo que hallamos como la organización más primitiva, lo que todavía hoy está en vigor en ciertas tribus, son las ligas de varones compuestas por miembros de iguales derechos y sometidos a las restricciones del sistema totemista, que heredan por línea materna. (Freud, 1913)

Por tanto, Freud toma como hipótesis la horda primordial darwiniana y de ella parte, ya que cree concebir allí una explicación “fantástica”, que presenta la ventaja de ligar una serie de fenómenos que hasta ese momento se le presentaban inconexos.

Es así que Freud conjetura que, en tiempos primordiales, existía un padre violento, celoso, que se reservaba para sí todas las mujeres, forzando a sus hijos varones a la abstinencia: para ellos no estaba deparado la unión sexual, sino más bien la unión de “meta inhibida” con el Padre y entre hermanos.

El violento y tiránico padre erigía el modelo envidiado y temido de cada uno de los miembros de la banda de hermanos; los cuales deseaban procurarse los atributos del Padre, y poseer todas las mujeres prohibidas. Por ello, un día

se unieron para darle muerte, matándolo y devorándolo en una “comida canibalística”; lo cual marcó el fin de la horda paterna. La unión entre hermanos permitió que el acto pudiera consumarse debido que “individualmente les habría sido imposible”.

A partir del acto de devoración, consumaron la identificación con el Padre, apropiándose de las marcas de su omnipotencia: “Que devoraran al muerto era cosa natural para unos salvajes caníbales ... Y ahora, en el acto de la devoración, consumaban la identificación con él, cada uno se apropiaba de una parte de su fuerza.” (Freud, 1913)

Dicho proceso de identificación Freud lo describe en 1921, en *Psicología de las masas y análisis del yo*, el cual retomaremos más adelante.

Sin embargo, Freud (1913) supone que, la banda de hermanos, estaba gobernada por los mismos sentimientos contradictorios que él encontraba en el complejo paterno de los niños y los neuróticos: sentimientos de amor- odio.

Es así que los hermanos a pesar de odiar al padre no podían dejar de amarlo y admirarlo; pues entonces, tras haberlo matado halló expresión, mociónes tiernas que se sucedieron bajo la forma de arrepentimiento. Arrepentimiento que Freud menciona como “el nacimiento de la conciencia de culpa.”

Tras eliminarlo, tras satisfacer su odio e imponer su deseo de identificarse con él, forzosamente se abrieron paso las mociónes tiernas

avasalladas entretanto. Aconteció en la forma del arrepentimiento; así nació una conciencia de culpa que en este caso coincidía con el arrepentimiento sentido en común.

El muerto se volvió aún más fuerte de lo que fuera en vida; todo esto, tal como seguimos viéndolo hoy en los destinos humanos. Lo que antes él había impedido con su existencia, ellos mismos se lo prohibieron ahora en la situación psíquica de la «obediencia de efecto retardado. (Freud, 1913)

Por el arrepentimiento sentido, los hermanos se hallaron en deuda con respecto al padre, y propusieron honrarlo simbólicamente, al precio de una interdicción: anularon su hazaña declarando no permitida la muerte del sustituto paterno, el tótem, y se denegaron las mujeres tanto tiempo anheladas. Desde la conciencia de culpa del hijo varón, fundaron los dos tabúes fundamentales del totemismo, necesariamente coincidentes con los dos deseos reprimidos que luego Freud desarrollará en el Complejo de Edipo: eliminar al padre, y poseer a la madre, objeto de deseo prohibido.

En síntesis, bajo la conciencia de culpa, la banda de hermanos estableció una ley reguladora de los intercambios sexuales, y ordenadora de las relaciones de parentesco, con la consecuente transformación de la horda paterna en una comunidad fraterna “que se reaseguraba mediante el lazo de sangre”.

3.3. *Instauración de la primera ley simbólica*

El mito de Tótem y Tabú le es útil a Freud, puesto que le sirve para explicar la instauración de la primer ley simbólica: la prohibición del incesto.

En tanto que los hermanos al matar al padre se encontraron con la necesidad de organizarse alrededor de la ley de prohibición del incesto, permitiendo regular las relaciones sexuales y dando lugar a la primera organización social.

Haremos referencia a los aportes de Lévi-Strauss acerca del pasaje del estado de naturaleza al de cultura, puesto que la prohibición del incesto es el hito que marca dicho atravesamiento.

Lévi-Strauss (1971) asocia lo natural a las leyes universales, y lo cultural a las reglas particulares. Posición que lo condujo a despejar de manera novedosa el pasaje entre estado de naturaleza y estado de sociedad, a través de una ley “ni puramente cultural ni puramente natural”: la prohibición del incesto.

En palabras del autor:

Postulemos, pues, que todo lo que es universal en el hombre corresponde al orden de la naturaleza, y se caracteriza por la espontaneidad, mientras que todo lo que está sujeto a una norma pertenece a la cultura y presenta los atributos de lo relativo y lo particular

... La prohibición del incesto presenta, sin el menor equívoco y reunidos, de modo indisoluble los dos caracteres en los que reconocimos los atributos contradictorios de dos órdenes excluyentes: constituye una regla, pero una regla que posee, a la vez, un carácter de universalidad. (Lévi – Strauss, 1971)

Por lo tanto, el sustrato biológico y social del hombre lo llevó a pensar la prohibición del incesto como el vínculo de unión entre ambos aspectos del ser humano, señalando:

La prohibición del incesto no es ni puramente de origen cultural ni puramente de origen natural, y tampoco es un compuesto de elementos tomados en parte de la naturaleza y parte de la cultura. Constituye el movimiento fundamental gracias al cual, por el cual, pero sobretodo en la cual, se cumple el pasaje de la naturaleza a la cultura. En un sentido pertenece a la naturaleza, ya que es una condición general de la cultura, y por lo tanto, no debe causar asombro comprobar que tiene el carácter formal de la naturaleza, vale decir la universalidad. Pero también en cierto sentido es ya cultura, pues actúa e impone su regla en el seno de fenómenos que no dependen en principio de ella. (Lévi – Strauss, 1971)

Por consiguiente, la ley de prohibición del incesto es esencialmente humana; y separa al hombre de los otros animales, al regular las relaciones sexuales que, entre los animales, no están reguladas:

Lacan en referencia a lo postulado por Levi – Strauss y menciona lo siguiente:

“La ley primordial es pues la que, regulando la alianza, sobrepone el reino de la cultura al reino de la naturaleza entregado a la ley del apareamiento. La prohibición del incesto no es sino su pivote subjetivo.” (Lacan, 1956)

La ley, es entonces, el conjunto de principios universales que subyacen en todas las relaciones sociales y que hacen posible la existencia social. Son las estructuras que gobiernan todas las formas de intercambio social, sea el acto de regalar, las relaciones de parentesco o la formación de pactos.

Freud, no lo olvidemos, aporta a los fundamentos de la moral, el descubrimiento, dirán unos, la afirmación, dirán otros, la afirmación del descubrimiento, creo, de que la ley fundamental, la ley primordial, aquella donde comienza lo que es la cultura en tanto la cultura se opone a la naturaleza —pues se puede decir que las dos cosas están fundamentalmente, perfectamente individualizadas en Freud en un



sentido moderno, quiero decir en el sentido en que Lévi-Strauss puede articularlo en nuestros días— es la ley de la prohibición del incesto. (Lacan, 1959)

En síntesis, el mito simbólico del padre de la horda primitiva, narrado por Freud, permite establecer el pasaje de lo natural a lo cultural a partir de la instauración de la Ley de prohibición del incesto; posibilitando el surgimiento de la primera organización social.

3.4. *El Totemismo. La primera organización social*

El mito simbólico del padre de la horda primordial, le permite a Freud esclarecer los cimientos de la más primitiva organización social, el totemismo, debido a que encuentra en el Tótem el objeto venerado que regula los intercambios sociales.

Para ello, primero se remite a la celebración del banquete totémico:

Representémosnos la escena de aquel banquete totémico, dotándola además de algunos rasgos probables que no se pudieron apreciar hasta ahora. El clan, en ocasiones solemnes, mata cruelmente y devora crudo a su animal totémico, su sangre, su carne y sus huesos; los miembros del linaje se han disfrazado asemejándose al tótem, imitan sus gritos y movimientos como si quisieran destacar la identidad entre él y ellos. Ahí actúa la conciencia de que ejecutan una acción prohibida al individuo y sólo legítima con la participación de todos; por otra parte, ninguno tiene permitido excluirse de la matanza y del banquete. (Freud, 1913)

Consumada la muerte del animal, el rito prosigue en llorar y lamentarse por la muerte del tótem.

“El lamento totémico es compulsivo, arrancado por el miedo a una amenazadora represalia, y su principal propósito es ... sacarse de encima la responsabilidad por la muerte.” (Freud, 1913)

Pero a ese duelo le sigue el más estridente talante festivo, donde se produce “el desencadenamiento de todas las pulsiones y la licencia de todas las satisfacciones”; y se consuma “la violación solemne de una prohibición”.

Freud (1913) se pregunta por qué si este rito consiste en festejar por la matanza del tótem, denegada en todo otro caso, al mismo tiempo se lo duela. A ello responde que el psicoanálisis permite develar que el animal totémico es realmente el sustituto del padre, y con ello explica la contradicción de que estuviera prohibido matarlo al animal y no obstante se lo llorara.

El primer resultado de nuestra sustitución es muy asombroso. Si el animal totémico es el padre, los dos principales mandamientos del totemismo, los dos preceptos-tabú que constituyen su núcleo, el de no matar al tótem y no usar sexualmente a ninguna mujer que pertenezca a él, coinciden por su contenido con los dos crímenes de Edipo, quien mató a su padre y tomó por mujer a su madre, y con los dos deseos primordiales del niño, cuya represión insuficiente o cuyo nuevo despertar constituye quizás el núcleo de todas las psiconeurosis. (Freud, 1913)

Es decir, que la ambivalencia de sentimientos (amor- odio) que Freud observa en el complejo paterno lo continúa en el totemismo y en las religiones en general. La religión del tótem no sólo tiene su fundamento en el arrepentimiento y en los intentos de reconciliación, sino también en la satisfacción producida por haber logrado el triunfo sobre el padre; en la cual se levantan las restricciones de la "obediencia de efecto retardado", y se renueva el crimen del parricidio en el sacrificio del animal totémico.

La religión totemista habría surgido, entonces de la conciencia de culpa de los hijos varones como un intento de calmar ese sentimiento y apaciguar al padre ultrajado mediante la obediencia de efecto retardado:

El sistema totemista era, por así decir, un contrato con el padre, en el cual este último prometía todo cuanto la fantasía infantil tiene derecho a esperar de él: amparo, providencia e indulgencia, a cambio de lo cual uno se obligaba a honrar su vida, esto es, no repetir en él aquella hazaña en virtud de la cual había perecido {se había ido al fundamento} el padre verdadero. Había también un intento de justificación en el totemismo: «Si el padre nos hubiera tratado como el tótem, nunca habríamos caído en la tentación de darle muerte». Así, el totemismo procuraba embellecer las circunstancias y hacer que se olvidara el suceso al que debía su origen. (Freud, 1913)

Freud (1913) considerará el totemismo como el arquetipo primitivo tanto de la religión como de la sociedad. Con respecto a la religión – dirá – comprende la unión mística del salvaje con su tótem; como sistema de la sociedad, establece las relaciones entre hombres y mujeres de la misma sociedad y con los miembros de otros grupos totémicos. Esto lo relaciona con los dos preceptos del totemismo: por un lado, la prohibición de matar o comer a su animal o planta totémicos; y por otro lado, la regla de que no puede mantener relaciones sexuales con una mujer del mismo tótem.

Estos dos tabúes del totemismo, son para el autor, el comienzo de la eticidad de los hombres; a los cuales les adjudica distinto valor psicológico. Por un lado la negativa de dar muerte al tótem, se debe al sentimiento doloroso de advertir que la muerte del padre ya no tenía remedio. Por el otro, la prohibición del incesto, poseía un fundamento práctico: si los hermanos se habían unido contra el padre, por desear las mujeres que él les denegaba, ahora ellos eran también rivales entre sí con respecto a las mujeres.

Por ello, si querían mantener esta nueva organización debían instaurar como ley la prohibición del incesto, con la cual todos renunciaban a las mujeres tan poderosamente deseadas. Fue así, como lograron mantener sólida la organización que los había hecho fuertes, la cual se sostenía de ahora en más sobre “sentimientos y quehaceres homosexuales.”

En otras palabras, el concepto de tótem era esencial para la organización del clan totémico, ya que de él derivaban determinadas normas

establecidas para el comercio recíproco entre los grupos; en primera línea, las que regían el intercambio matrimonial, lo cual lleva a sostener un "nexo íntimo y un origen simultáneo para totemismo y exogamia".

Freud enfatiza que la sociedad se asienta sobre dos fundamentos contrapuestos: por un lado sobre las tendencias que esforzaron al parricidio, y por el otro sobre la culpa que sienten en común por el crimen perpetrado:

Los sentimientos sociales fraternos sobre los cuales descansa la gran subversión conservan a partir de entonces y por mucho tiempo el influjo más hondo sobre el desarrollo de la sociedad. Se procuran expresión en la santidad de la sangre común, en el realce de la solidaridad entre todo lo vivo que pertenezca al mismo clan. En tanto así los hermanos se aseguran la vida unos a otros, están enunciando que ninguno de ellos puede ser tratado por otro como todos en común trataron al padre. Previenen que pueda repetirse el destino de este. A la prohibición, de raigambre religiosa, de matar al tótem se agrega la prohibición, de raigambre social, de matar al hermano

La sociedad descansa ahora en la culpa compartida por el crimen perpetrado en común; la religión, en la conciencia de culpa y el arrepentimiento consiguiente; la eticidad, en parte en las necesidades

objetivas de esta sociedad y, en lo restante, en las expiaciones exigidas por la conciencia de culpa. (Freud, 1913)

3.5. *Padre y ley*

Siguiendo lo expuesto en el apartado anterior, creemos necesario vincular la ley de prohibición del incesto al padre de la horda primitiva puesto que en dicho mito, no sólo el padre es quien impone la ley, sino que es importante remarcar que la ley surge del mismo asesinato del padre. Asesinato que, lejos de liberar de la ley a los hijos, no hace más que reforzarla, mediante una deuda asumida con respecto a él.

La deuda será honrada a través del culto retrospectivo ofrecido a la institución simbólica de la prohibición del incesto, la cual consistirá en que todos los hombres renunciarán a las mujeres cuya posesión sería de un solo hombre, reconocido entonces simbólicamente en el lugar de Padre.

En otras palabras, el hombre que tenía todas las mujeres no adviene jamás como Padre sino desde el momento en que está muerto en cuanto hombre. Así pues, la edificación del hombre en Padre se realiza al precio de una promoción simbólica que sólo puede mantenerse si se sostiene de una interdicción con fuerza de Ley.

Basta con leer *Tótem y tabú* simplemente con los ojos abiertos, para advertir que si no es lo que yo les digo, o sea un mito, es absolutamente absurdo. *Tótem y tabú* sirve para decirnos que, para que subsista algún

padre, el verdadero padre, el único padre, el padre único, ha de haber estado antes de la historia y ha de ser el padre muerto. Más aún—ha de ser el padre asesinado. Y en realidad, ¿como pensarlo siquiera, salvo en su valor mítico? Pues que yo sepa, el padre en cuestión, no lo concibe Freud, ni nadie, como un ser inmortal. ¿Por qué han tenido que adelantar los hijos su muerte de algún modo? Y todo esto, ¿para qué? Para, al fin y al cabo, prohibirse ellos mismos lo que trataban de arrebatarse. Lo mataron sólo para demostrar que era imposible matarlo. (Lacan, 1957)

Bajo estas condiciones, se devela en el mito del padre primitivo, la instauración simbólica del Padre como garante de la preservación de la Ley; lo cual entendemos constituye la piedra angular de la función paterna. Función, que en tanto ejercicio de un poder para hacer determinada cosa, se desplegará en el Complejo de Edipo dando prueba de ser aquel “uno”, que posee el atributo necesario para instituirse como el único que tiene derecho sobre la mujer codiciada por el niño.

Sin embargo, el Padre que ostenta el derecho de poseer la mujer deseada por su descendencia, es tan sólo depositario legal de la ley, no su poseedor o su fundador, él también ha tenido que aceptar la castración, reconociendo a su propio padre como garante de la Ley que le prohibía poseer a la mujer de su deseo:

Por lo tanto, instaurarse como Padre garante de la Ley, implica hacerse valer por ser su representante legal. La instancia del Padre simbólico resulta tan solo de un simbolismo legalista: ejerciendo dicha función simbólica, se instauran los principios universales que hacen posible la existencia social, las estructuras que gobiernan todas las formas de intercambio social.

“En el nombre del padre es donde tenemos que reconocer el sostén de la función simbólica que, desde el albor de los tiempos históricos, identifica su persona con la figura de la ley”. (Lacan, 1956)

3.6. *Complejo de Edipo y función paterna*

En este apartado nos remitiremos al Complejo de Edipo por considerar que es el momento por excelencia en donde el padre, en el ejercicio de la función paterna, se despliega como garante de la preservación de la Ley.

Entendemos por Complejo, la internalización de las primeras estructuras sociales del sujeto, por lo que se puede decir que el complejo está determinado por factores culturales; el cual desempeña un papel fundamental como organizador en el desarrollo psíquico.

Un Complejo envuelve múltiples identificaciones con todas las imagos interactuantes, y de tal modo "su actividad repite en lo vivido la realidad así fijada en toda oportunidad en la que se producen algunas experiencias que exigirían una objetivación superior de esta realidad; estas experiencias especifican el condicionamiento del complejo." (Lacan, 1938)

Freud definió el Complejo de Edipo como un conjunto de deseos amorosos y hostiles que el sujeto experimenta en relación a sus padres; el sujeto desea a un progenitor y entra en rivalidad con el otro. En la forma "positiva" de este complejo, el progenitor deseado es el del sexo opuesto y el otro es considerado como el rival.

El complejo de Edipo culmina cuando el niño renuncia al deseo sexual dirigido al progenitor que tomó como objeto de amor y se identifica con su rival.

Lacan aborda por primera vez el Complejo de Edipo en su texto sobre La Familia (1938), y retornando a Freud, aplicará la lógica en relación a la función paterna en dicho Complejo.

En primera instancia, creemos necesario explicitar qué se entiende por función, desde el campo de la matemática:

“...una función o aplicación del conjunto A en el conjunto B asocia a cada uno de los elementos de A uno y sólo un elemento de B...” (Diccionario Enciclopedia Salvat, 1978)

Lacan parte de dicho campo lógico para pensar la función paterna como un segundo elemento que se asocia a uno primero: la función materna.

La función del padre en el complejo de Edipo es ser un significante sustituido al significante, es decir, al primer significante introducido en la simbolización, el significante maternal. Es por eso que el padre viene, según la fórmula que les he explicado una vez que es la de la metáfora, viene al lugar de la madre: S en lugar de S', que es la madre, la que está ya ligada a algo que era x, es decir algo que era el significado en la relación del niño a la madre.” (Lacan, 1957)

Lacan (1957) describe los elementos estructurales que subyacen al complejo de Edipo, los cuales “siempre podemos encontrar, al menos en cuanto a su disposición y su número”.

Divide el Complejo de Edipo en tres tiempos y plantea que la función paterna se despliega en varios planos, distinguiendo al Padre simbólico, del Padre imaginario y del Padre Real:

Esto nos hace pensar que tendremos que plantearnos algunas preguntas en cuanto a los tres aspectos de la función paterna. En efecto, desde el primer año en nuestros seminarios aprendimos a distinguir la incidencia paterna en el conflicto, bajo el encabezamiento triple del padre simbólico, el padre imaginario y el padre real. (Lacan, 1957)

El primer tiempo del Complejo de Edipo, se caracteriza por el triángulo imaginario de la madre, el niño y el falo:

“Por medio de otras observaciones, ya habíamos visto desde el comienzo de este año hasta qué punto el falo, como objeto imaginario del deseo materno, constituía un punto verdaderamente crucial de la relación madre-hijo.” (Lacan, 1957)

Lo anteriormente expuesto, señala que la relación madre – hijo está referida al falo; debido a que allí apunta el deseo de la madre. Podríamos decir entonces, que el falo entra como cuarto elemento en dicha estructura, antes



que el padre, el falo está siempre presente en la relación madre-hijo, pues no existe la dualidad.

Sin embargo, la presencia del falo imaginario indica que el padre simbólico ya está funcionando en este tiempo.

Entendemos por Padre simbólico al equivalente de la función paterna. Función que interviene en la relación dual madre-hijo, introduciendo, entre ambos personajes, una ineludible "distancia simbólica" al imponer la Ley y regular el deseo.

"La verdadera función del padre... es fundamentalmente unir (y no poner en oposición) un deseo y la Ley" (Lacan, 1966)

En el segundo tiempo, interviene el padre imaginario, en tanto imago, es decir como un conjunto de constructos imaginarios que el sujeto crea en relación a la figura del padre.

Este es el esquema primero, vulgar, de la entrada en el complejo de Edipo – la rivalidad casi fraterna con el padre. Aquí nos vemos llevados a matizar, mucho más de lo que por lo común se articula. En efecto, la agresividad en cuestión es del tipo de las que entran en juego en la relación especular, cuyo mecanismo fundamental es siempre o yo o el

otro ... exactamente, la vivencia central de este complejo en el plano imaginario. (Lacan, 1957)

Aquí la función del padre imaginario radica en privar a la madre de su objeto, instaurando la prohibición del incesto: el padre impone la ley al deseo de la madre al negarle el acceso al objeto fálico y le prohíbe al sujeto el acceso a la madre. Esta intervención es mediada por el discurso de la madre, es decir que la ley que el padre impone debe ser respetada por ésta en sus palabras y sus acciones. El sujeto percibe al padre como rival y disputa con él el deseo de la madre.

A él se refiere muy a menudo toda la dialéctica, la de la agresividad, la de la identificación, la de la idealización por la que el sujeto accede a la identificación con el padre. Todo esto se produce al nivel del padre imaginario. Si lo llamamos imaginario, es también porque está integrado en la relación imaginaria que constituye el soporte psicológico de las relaciones con el semejante, que son, hablando con propiedad, relaciones de especies, se encuentran en el fondo de toda captura libidinal y de toda erección agresiva. El padre imaginario también participa de este registro y presenta características típicas. Es el padre terrorífico que reconocemos en el fondo de tantas experiencias neuróticas, y no tiene en absoluto, obligatoriamente, relación alguna con

el padre real del niño. Vemos intervenir frecuentemente en los fantasmas del niño a una figura del padre, y también de la madre, que, con todos sus aspavientos, sólo tiene una relación extremadamente lejana con lo que ha estado efectivamente presente en el padre real del niño, únicamente está vinculada con la función desempeñada por el padre imaginario en un momento del desarrollo". (Lacan, 1957)

En el tercer tiempo, opera la castración propiamente dicha, no ya como la privación del segundo tiempo, sino que interviene el padre real, demostrando que realmente tiene el falo, de modo que el niño se ve obligado a renunciar a ser el falo de la madre. La formulación que dio Lacan, en un primer momento, con respecto a qué entiende por padre real es lo anteriormente explicitado: el padre real es quien realiza la castración simbólica, aunque ampliaré posteriormente el concepto con otros desarrollos, a los cuales no nos abocaremos por no considerarlos atinentes a esta investigación.

El padre real es algo muy distinto, que el niño muy difícilmente ha captado, debido a la interposición de los fantasmas y la necesidad de la relación simbólica. Lo mismo nos ocurre a todos nosotros. Si hay algo en la base de la experiencia analítica en su conjunto, es que tenemos enormes dificultades para captar lo más real de todo lo que nos rodea, es decir, los seres humanos tales como son. Toda la dificultad, tanto del

desarrollo psíquico como, simplemente, de la vida cotidiana, consiste en saber con quien estamos tratando realmente. Lo mismo ocurre con ese personaje del padre que, en condiciones normales, puede considerarse como un elemento constante de eso que hoy día suele llamarse el entorno del niño. Les ruego por lo tanto que de momento acepten algo que tal vez les parezca paradójico a primera vista en esta tabla, a saber, que contrariamente a la función normativa o típica que se le pretende otorgar en el drama del Edipo, es al padre real a quien le conferimos la función destacada en el complejo de castración. (Lacan, 1957)

Mientras que la privación de la madre, en el segundo tiempo del Edipo por parte del padre imaginario, niega el verbo "tener", ya que la madre no tiene el falo; la castración del sujeto en el tercer tiempo niega el verbo "ser", es decir, el sujeto debe renunciar a ser el falo de la madre.

Ambas formas, la privación de la madre y la castración del sujeto, tienen como destino aceptar o negar la castración, lo cual define el grado de "normalidad psíquica".

Lacan describe cómo se produce el desplazamiento del objeto fálico del niño al padre, lo que conlleva una nueva regulación de la economía del deseo del niño:

Les he dicho que, sobre el plano imaginario, el padre perfectamente interviene como privador de la madre ... Y es a ese nivel que se produce algo que hace que lo que vuelve al niño es pura y simplemente la ley del padre en tanto que ella es concebida imaginariamente por el sujeto como privando a la madre. Este es el estadio, si puedo decir, nodal y negativo, por el cual ese algo que desata al sujeto de su identificación lo vuelve a atar al mismo tiempo a la primera aparición de la ley bajo la forma de este hecho: que la madre en eso es dependiente, dependiente de un objeto, de un objeto que ya no es simplemente el objeto de su deseo, sino un objeto que el otro tiene o no tiene. (Lacan, 1958)

El psicoanalista da cuenta aquí, del comienzo del tercer tiempo, donde el deseo de la madre se devela como sometido a la instancia paterna; lo cual evidencia que la madre reconoce una ley que no es la suya:

... tenemos la clave de la relación del Edipo y lo que constituye el carácter tan esencial, tan decisivo de esta relación de madre en tanto que yo les ruego que la aíslen como relación no al padre, sino a la palabra del padre. (Lacan, 1958)

Por tanto, la madre reconoce esta ley, que regulará, en tanto su deseo de un objeto que no es el niño, sino un objeto que es revelado como que, el Padre "lo tiene":

Esta tercera etapa es ésta, y es tan importante como la segunda, pues es de ésta que depende la salida del complejo de Edipo; eso de lo que el padre ha testimoniado que él lo daba, en tanto, y en cuanto solamente, que él es el portador de la "ley", es de él que depende o no la posesión por el sujeto paterno o no de ese falo. Es en tanto que esta etapa ha sido atravesada que, en el segundo tiempo, lo que el padre, si puedo decir, en tanto que "soportar" de la "ley", lo que el padre ha prometido, es preciso que lo tenga, él puede dar o rehusar en tanto que lo tiene, pero el hecho de que él lo tiene, al falo, él, es preciso que en un momento dado de pruebas de ello; es en tanto que interviene en el tercer tiempo como aquél que tiene el falo y no que lo es, que puede producirse algo que vuelva a instaurar la instancia del falo como objeto deseado por la madre.

.....

Es en tanto que el padre puede dar a la madre lo que ella desea, puede darlo porque lo tiene, y aquí interviene precisamente el hecho de la potencia en el sentido genital de la palabra, digamos que el padre es un padre "potente", que, en este tercer tiempo, se produce la restitución, si

ustedes quieren, de la relación de la madre con el padre sobre el plano real ... (Lacan, 1958)

Con este nuevo desplazamiento del objeto fálico (del niño al padre) se inaugura el tiempo decisivo del complejo de Edipo, donde advendrá el Padre simbólico, es decir que el Padre real será investido como aquél que tiene el falo.

En palabras de Lacan:

Lo que les aporlo hoy y lo que, justamente, permite aportar un poco más de precisión a esta noción de padre simbólico, es esto: el padre es una metáfora.

Una metáfora, ya se los he explicado, es un significante que viene en lugar de otro significante. Digo el padre en el complejo de Edipo, incluso si eso debe turbar las orejas de algunos. Digo exactamente el padre es un significante sustituido a otro significante. (Lacan, 1957)

Por lo tanto, en la dialéctica edípica, el niño debe abandonar la posición de ser el falo para alcanzar la de tenerlo, lo cual podrá efectuarse cuando el niño haya establecido una asociación significativa entre la ausencia de la madre y la presencia del padre. Dicha asociación supone necesariamente que el niño realice una designación simbólica.

En otras palabras, al designar al padre como causa de la ausencia de la madre, el niño nombra aquello que él cree moviliza el deseo de la madre. Así, el niño asocia un significante nuevo, el Nombre del Padre al significante falo. Al término de la sustitución metafórica, el niño refiere de ahora en más el padre al falo, en cuanto objeto del deseo de la madre.

La instalación del proceso de la metáfora paterna, en la que un significante nuevo ocupará el lugar del significante originario del deseo de la madre, será reprimido en beneficio del nuevo, es decir, se tornará inconsciente.

“El fin del complejo de Edipo es correlativo de la instauración de la ley como reprimida en el inconsciente, pero permanente. Sólo así hay algo que responde en lo simbólico.” (Lacan, 1957)

Dicha sustitución del significante del deseo de la madre por el Nombre del Padre, perpetúa el objeto originario del deseo del niño, sin que él lo sepa, puesto que se encuentra en juego la represión originaria de tal significante. Así pues, la división del sujeto por el orden significante es una consecuencia directa de su acceso al orden simbólico.

Es importante destacar, que el modo en que el niño atraviese este proceso de simbolización desarrollará o limitará las potencialidades estructurales del mismo, en cuanto a lo atinente a la incorporación de la ley simbólica.

Este acceso a lo simbólico a través del significante Nombre del Padre, abre las puertas al sujeto como ser deseante a través de que de ahora en más, puede designar él mismo, y continuar significando, en el lenguaje, el objeto primordial de su deseo.

Por otra parte, el renunciamiento al objeto primordial de su deseo, en el que se produce el advenimiento del sujeto deseante, lo remite a su propia castración.

De este modo, la metáfora del Nombre-del-Padre, que implica la castración, conlleva necesariamente a la simbolización de la Ley.

3.7. *Función paterna y ley: las identificaciones*

Reconocemos la identificación como uno de los procesos claves en los tiempos del Complejo de Edipo, y por consiguiente, fundamental para la incorporación de la ley simbólica, necesaria para la constitución subjetiva.

Por lo tanto, desarrollaremos este proceso siguiendo los aportes al tema de Freud y Lacan.

Freud (1921) dirá que el psicoanálisis conoce la identificación como "... la forma más originaria de ligazón afectiva con un objeto". Esta primera ligazón afectiva es previa a la elección de objeto y "desempeña un papel en la prehistoria del Complejo de Edipo":

"[La primera ligazón afectiva] se comporta como un retoño de la primera fase oral, de la organización libidinal, en la que el objeto anhelado y apreciado se incorpora por devoración". (Freud, 1921)

... los efectos de las primeras identificaciones, las producidas a la edad más temprana, serán universales y duraderos ... de mayor valencia, del individuo: la identificación con el padre de la prehistoria personal. A primera vista, no parece el resultado ni el desenlace de una investidura de objeto: es una identificación directa e inmediata {no mediada}, y más temprana que cualquier investidura de objeto. (Freud, 1921)

Freud seguirá desarrollando las siguientes identificaciones a partir de esta primera:

... en primer lugar, la identificación es la forma más originaria de ligazón afectiva con un objeto; en segundo lugar, pasa a sustituir a una ligazón libidinosa de objeto por la vía regresiva, mediante introyección del objeto en el yo, por así decir; y, en tercer lugar, puede nacer a raíz de cualquier comunidad que llegue a percibirse en una persona que no es objeto de las pulsiones sexuales. Mientras más significativa sea esa comunidad, tanto más exitosa podrá ser la identificación parcial y, así, corresponder al comienzo de una nueva ligazón. (Freud, 1921)

Por consiguiente: en el segundo tipo de identificación (con un objeto amoroso o con un rival), el sujeto puede expresar a menudo la identificación desarrollando pura y simplemente un síntoma idéntico al que padece la persona con la que él se identifica. En estos casos, "pasa a sustituir a una ligazón libidinosa de objeto por la vía regresiva, mediante introyección del objeto en el yo ... la identificación es parcial y extremadamente limitada, y toma un único rasgo de la persona que es su objeto" (Freud, 1921)

Es preciso señalar que Lacan propone un cambio de rumbo para el concepto de identificación, dejando a un lado la concepción freudiana del

proceso inconsciente realizado por el yo cuando éste se transforma en un aspecto del objeto.

Es decir, que para Lacan, la identificación es un momento propio de la constitución subjetiva, ya que implica el nacimiento de una nueva instancia psíquica, la producción de un nuevo sujeto:

Basta para ello comprender el estadio del espejo como una identificación en el sentido pleno que el análisis da a éste término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término antiguo imago. (Lacan, 1966)

En cambio Freud, postula que en la identificación, el sujeto se transforma en un aspecto del objeto:

El varoncito manifiesta un particular interés hacia su padre; querría crecer y ser como él, hacer sus veces en todos los terrenos. Digamos, simplemente: toma al padre como su ideal

.....

Sólo se discierne que la identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomado como «modelo». (Freud, 1921)

Por lo tanto, Lacan considera al igual que Freud, que la identificación es un proceso inconsciente, pero en lugar de que el sujeto se transforme en un aspecto del objeto, para Lacan, el objeto es el que produce al sujeto.

De este modo, siguiendo los aportes de Lacan, se pueden distinguir dos categorías de identificaciones: la *identificación simbólica* que está en el origen del sujeto del inconsciente y la *identificación imaginaria* que está en el origen del yo.

La identificación imaginaria es el mecanismo por el cual se constituye el yo en el estadio del espejo: el estadio del espejo constituye "la identificación primaria" y da origen al yo ideal.

Esta forma por lo demás debería más bien designarse como yo-ideal, si quisiéramos hacerla entrar en un registro conocido, en el sentido de que será también el tronco de las identificaciones secundarias, cuyas funciones de normalización libidinal reconocemos bajo ese término. Pero el punto importante es que esta forma sitúa la instancia del yo, aún desde antes de su determinación social, en una línea de ficción, irreductible para siempre por el individuo solo; o más bien, que sólo asintóticamente tocará el devenir del sujeto. (Lacan, 1966)

Cuando el niño en el estadio del espejo, observa su reflejo se identifica con esa imagen, al identificarse con algo que está fuera de sí mismo, el sujeto

se estructura "como un rival de sí mismo", lo cual involucra agresividad, ya que ve su perfección y percibe su deseo en el otro, a tal punto que llega a querer destruir a ese otro que es él mismo.

Pero es claro que el efecto estructural de identificación con el rival no cae por su propio peso ... y no se concibe sino a condición de que esté preparado por una identificación primaria que estructura al sujeto como rivalizando consigo mismo. (Lacan, 1966)

Esto será retomado más adelante, cuando pasemos a analizar qué efectos psíquicos trae aparejada las fallas en este momento crucial del proceso identificatorio. Para ello, entrecruzaremos la fundamentación teórica acerca de las identificaciones, con los datos recogidos en nuestras observaciones de campo.

En este proceso identificatorio constitutivo del sujeto, la identificación simbólica tiene un papel fundamental. Es la identificación con el padre en la etapa final del Complejo de Edipo, que da origen a la formación del ideal del yo. Aunque esta identificación es denominada "simbólica", no deja de ser una "identificación secundaria", que sigue el modelo de la identificación primaria, representando el completamiento del pasaje del sujeto al orden simbólico.

Pero lo que nos interesa aquí es la función que llamaremos pacificante del ideal del yo, la conexión de su normatividad libidinal con una normatividad cultural, ligada desde los albores de la historia a la imago del padre. Aquí yace evidentemente el alcance que sigue teniendo la obra de Freud *Tótem y Tabú*, a pesar del círculo mítico que la vida, en cuanto que hace derivar del acontecimiento mitológico a saber del asesinato del padre, la dimensión subjetiva que le da su sentido, la culpabilidad.

Freud en efecto nos muestra que la necesidad de una participación, que neutraliza el conflicto inscrito después del asesinato en la situación de rivalidad entre hermanos, es el fundamento de la identificación con el Tótem paterno. Así la identificación edípica es aquella por la cual el sujeto trasciende la agresividad constitutiva de la primera individuación subjetiva. Hemos insistido en otro lugar en el paso que constituye en la instauración de esa distancia por la cual con los sentimientos del orden, del respeto, se realiza todo un asumir afectivo del prójimo. (Lacan, 1966)

Lacan en 1961 describe esta identificación simbólica como una identificación con un significante, al cual denomina rasgo unario.

Lacan denomina así, al único rasgo que adopta el sujeto, en la segunda identificación planteada por Freud. Rasgo debido a que sostiene que este signo

distintivo se repite en cada uno de los acontecimientos significantes, el rasgo marca cada instante repetido; y unario porque es el Uno que unifica y reúne los diferentes significantes sucesivos.

“El abordaje entonces que he elegido por la segunda forma de la identificación, no es casual; es que esta identificación es aprehensible bajo el modo del abordaje por el significante puro, por el hecho de que podemos aprehender de una manera clara y racional un sesgo para entrar en lo que quiere decir la identificación del sujeto en la medida en que el sujeto pone al mundo el rasgo unario, el rasgo unario una vez desprendido hace aparecer al sujeto como a cuenta, en el doble sentido del término”. (Lacan, 1961)

Lacan situado en el campo de la lógica, busca al sujeto en el rasgo común de los significantes. Mientras Freud busca el yo en el rasgo común a los objetos amados y perdidos.

Lacan apunta a extraer el rasgo unificante del conjunto al cual unifica: el rasgo siendo un elemento separado y exterior al conjunto por él unificado, jamás será reconocido entre las unidades reunidas y enumerables.

Por lo tanto, la singularidad de una vida significativa está dada por ese rasgo que es exterior denominado sujeto. En otras palabras, el sujeto del

inconsciente, es un rasgo ausente, exterior a esta vida, que la marca para siempre.

Dicho rasgo es considerado por Lacan un término simbólico primordial que se introyecta para producir el ideal del yo:

Sobre el primer hecho, la ligazón del sujeto a este rasgo unario, voy a poner hoy un punto final considerando articulada suficientemente la vía al recordarles que este hecho tan importante en nuestra experiencia, adelantado por Freud en lo que se llama el narcicismo de las pequeñas diferencias, es lo mismo que lo que yo llamo la función del rasgo unario; pues no es ninguna otra cosa que el hecho de que es a partir de una pequeña diferencia ... es a partir de esta pequeña diferencia en tanto es lo mismo que la I, el Ideal del Yo, que puede acomodarse toda mira narcisística ... (Lacan, 1961)

3.8. *Sepultamiento del Complejo de Edipo y asunción de la Ley Simbólica*

Por último, describiremos en este apartado, el proceso de culminación del Complejo de Edipo, que dará lugar a la identificación simbólica, por entenderlo como un momento decisivo para la asunción de la Ley en el niño. En otras palabras, para la internalización de la autoridad, lo que dará origen a una nueva instancia psíquica: el superyó

Comenzaremos por mencionar lo que describe Freud como Sepultamiento del Complejo de Edipo.

Según Freud, luego del desarrollo del Complejo de Edipo en el niño, aparece la aceptación de la posibilidad de la castración, es decir que la comprensión de que la mujer es castrada, puso fin a las dos posibilidades de satisfacción derivadas del complejo de Edipo (una de ellas, ocupar el lugar del padre y mantener comercio con la madre, o sustituir a la madre y hacerse amar por el padre). Las dos posibilidades derivaban en la pérdida del pene; la masculina, en calidad de castigo, y la femenina, como premisa.

Si la satisfacción amorosa debe costar el pene, entonces surgirá el conflicto entre el interés narcisista en esta parte del cuerpo y la investidura libidinal de los objetos parentales. En este conflicto, dirá Freud, triunfa normalmente el primero de esos poderes: "el yo del niño se extraña del complejo de Edipo".

Frase con la cual Freud describe sintéticamente la culminación de este largo proceso: el sepultamiento del Complejo de Edipo; momento en que comenzará a teorizar acerca de la instauración de una nueva instancia psíquica: el superyó.

Tiempo decisivo, en el cual las investiduras de objeto pertenecientes al Complejo de Edipo, son resignadas, desexualizadas y sublimadas, transformándose en identificación, y de algún modo inhibidas en sus metas y mudadas en mociones tiernas; produciéndose así el sepultamiento del Complejo de Edipo, y el nacimiento del superyo.

Para Freud, el núcleo del superyó, se conformará a partir de que la autoridad del padre es introyectada en el yo, adquiriendo de él su severidad, perpetúa la prohibición del incesto y asegura al yo contra el retorno de la investidura libidinosa de objeto.

Dirá Freud, haciendo referencia al superyó, que:

... su vínculo con el yo no se agota en la advertencia: «Así (como el padre) debes ser», sino que comprende también la prohibición: «Así (como el padre) no te es lícito ser, esto es, no puedes hacer todo lo que él hace; muchas cosas le están reservadas». (Freud, 1923)

Esta doble vertiente del ideal del yo es consecuencia de que estuvo empeñado en la represión del complejo de Edipo; es más: debe su constitución a esta misma represión.

Percibe en los progenitores, especialmente en el padre, el obstáculo para la realización de los deseos del Edipo, y así el yo del niño se fortaleció para alcanzar esta operación represiva, erigiendo dentro de sí ese mismo obstáculo.

Toma prestada del padre la fuerza para alcanzarlo. El superyó conservará el carácter del padre, y cuanto más intenso haya sido el complejo de Edipo y más rápido se produjo su represión (por la influencia de la autoridad, la enseñanza, etc.), más riguroso será el imperio del superyó como conciencia moral, sobre el yo.

El ideal del yo es, por lo tanto, la herencia del complejo de Edipo y, así, expresión de las más potentes mociones y los más importantes destinos libidinales del ello. Mediante su institución, el yo se apodera del complejo de Edipo y simultáneamente se somete, él mismo, al ello. Mientras que el yo es esencialmente representante del mundo exterior, de la realidad, el superyó se le enfrenta como abogado del mundo interior, del ello. Ahora estamos preparados a discernirlo: conflictos entre el yo y el ideal espejarán, reflejarán, en último análisis, la oposición entre lo real y lo psíquico, el mundo exterior y el mundo interior". (Freud, 1923)

Este proceso es más que una represión; significa una destrucción y cancelación del Complejo de Edipo. Sin embargo, si el yo no ha logrado efectivamente mucho más que una represión del complejo, este subsistirá inconsciente en el ello y más tarde exteriorizará su efecto patógeno.

Aunque tanto el ideal del yo como el superyó están relacionados con la declinación del Complejo de Edipo, y los dos son producto de la identificación con el padre, Lacan dirá que representan aspectos diferentes del rol paterno dual. El superyó es una instancia inconsciente cuya función consiste en reprimir el deseo sexual que suscita la madre, mientras que el ideal del yo ejerce una presión consciente a favor de la sublimación, y proporciona las coordenadas que le permiten al sujeto asumir una posición sexual como hombre o mujer

Sostiene que el ideal del yo es una introyección simbólica, mientras que el yo ideal es la fuente de una proyección imaginaria:

La distinción radical del ideal del yo en la medida que no hay tanto para suponer como introyección posible, es que uno es una introyección simbólica, como toda introyección del ideal del yo, mientras que el yo ideal es la fuente de una proyección imaginaria. (Lacan, 1961).

El ideal del yo es el significante que opera como ideal, un plan internalizado de la ley, la guía que gobierna la posición del sujeto en el orden simbólico, y por lo tanto es el producto de la identificación secundaria (edípica).

El yo ideal se origina en la imagen especular del estadio del espejo; es una promesa de síntesis futura hacia la cual tiende el yo, la ilusión de unidad que está en la base del yo. El yo ideal siempre acompaña al yo, como un intento incesante de recobrar la omnipotencia de la relación dual preedípica. Aunque formado en la identificación primaria, el yo ideal continúa desempeñando un papel como fuente de todas las identificaciones secundarias.

Es decir, que es el ideal del yo – simbólico – el que regulará las relaciones entre yo y yo ideal. El ideal del yo corresponde a un conjunto de rasgos simbólicos implicados por el lenguaje, las leyes. Éstos son introyectados y mediatizan la relación dual imaginaria: el sujeto encuentra un lugar en el ideal del yo donde puede ser amado, a partir de satisfacer determinadas exigencias. Por lo tanto, el ideal del yo representa una introyección simbólica (por oposición al yo ideal) que se constituye con el significante Nombre del Padre como tercero que media en la relación madre–hijo. Siendo así, que lo simbólico llegará a prevalecer sobre lo imaginario: el ideal del yo sobre el yo ideal.

En el próximo capítulo, vincularemos lo anteriormente expuesto con los datos recogidos en nuestras observaciones de campo en relación a las particularidades de los grupos familiares de aquellos alumnos con dificultades escolares.

CAPÍTULO 4

Análisis de datos



4.1. *Introducción*

En este apartado, abordaremos las fallas que se pueden producir en la instalación de la ley simbólica dentro de la familia, los efectos subjetivos que resultarían de ellas y las consecuencias en la posterior socialización escolar.

Para ello, retomaremos y ampliaremos lo desarrollado en el capítulo 3, en lo que respecta a la función paterna y al proceso identificador; y la consiguiente asunción de la ley simbólica.

Relacionaremos las fallas en la instalación de la ley simbólica con los tres indicadores empíricos estudiados: violencia, descrédito hacia las figuras de autoridad e incumplimiento de las normas

4.2. Efectos subjetivos que resultarían de las fallas en la instalación de la ley simbólica dentro de la familia y las consecuencias en la socialización escolar:

En el primer tiempo del Complejo de Edipo, coincidente con el estadio del espejo, el niño observa su reflejo y se identifica con la imagen que le devuelve el mismo; imagen completa frente a su prematurez originaria.

Producto de esta imagen especular, comienza a conformarse el yo ideal; como una promesa de síntesis futura, como la ilusión de unidad que estará en la base del yo.

Sin embargo, al identificarse con algo que está fuera de él, el sujeto se estructura "como un rival de sí mismo", lo cual le genera agresividad, ya que ve su perfección y percibe su deseo en el otro, a tal punto que llega a querer destruir a ese otro que es él mismo.

En este momento, la relación madre – hijo está referida al falo; debido a que allí apunta el deseo de la madre. La presencia del falo imaginario indica que el padre simbólico ya está funcionando en este tiempo.

Este Padre simbólico – equivalente a la función paterna – interviene desde el comienzo, aunque velado, en la relación dual madre–hijo, introduciendo, entre ambos, una necesaria distancia simbólica al imponer la Ley y regular el deseo.

En el segundo tiempo del Complejo de Edipo, interviene el padre imaginario, cuya función radica en privar a la madre de su objeto, imponiendo la ley al deseo de la madre al negarle el acceso al objeto fálico y prohibiendo al sujeto el acceso a la madre.

Producto de esta intervención, el niño percibe que la madre desea algo que está más allá de él, es decir, el falo imaginario, y trata de ser el falo para la madre. De modo, que el niño y la madre comprenden que ambos están marcados por una falta (la madre desea y el niño no satisface este deseo).

Para que esta intervención resulte eficaz, es necesario que esté mediada por el discurso de la madre, es decir que la ley que el padre impone deba ser respetada por ésta en sus palabras y sus acciones. Al negarle al niño el acceso al objeto amoroso, el mismo percibe a éste como rival y disputa con él el deseo de la madre. Esta rivalidad casi fraterna con el padre, se sustenta en la agresividad característica de la relación especular (yo o el otro), vivencia central que se produce en el plano imaginario.

En el tercer tiempo del Complejo de Edipo, opera la castración simbólica, interviniendo el padre real (sobredeterminado por el padre simbólico), al demostrar que es él el que realmente tiene el falo, de modo que el niño se ve obligado a renunciar a ser el falo de la madre.

Es aquí donde el deseo de la madre se devela como sometido a la instancia paterna; lo cual evidenciaría que la madre reconoce una ley que no es la suya.

Que el padre real sea investido como aquél que tiene el falo, produce el desplazamiento del objeto fálico (del niño al padre), lo cual inaugura el tiempo decisivo del complejo de Edipo, donde adviene el Padre simbólico, el padre entendido como metáfora, es decir, un significante que sustituye a otro significante: el significante Nombre del Padre por el significante Deseo de la Madre.

Entendemos que dicha sustitución significativa tiene por consecuencia directa el acceso del niño al orden simbólico. El modo en que el niño atraviese este proceso de simbolización desarrollará o limitará las potencialidades estructurales del mismo, en cuanto a lo atinente a la incorporación de la ley simbólica.

De este modo, la metáfora del Nombre-del-Padre, que implica la castración, conllevaría necesariamente a la simbolización de la Ley.

En el devenir de este proceso, pueden sucederse ciertas fallas en relación a la función paterna, que obstaculicen el desarrollo del proceso identificadorio, constitutivo del sujeto.

Si en la relación dual imaginaria madre – hijo, no interviene de manera eficaz la función que debe mediar entre ambos (función a la que hemos hecho referencia como Padre simbólico), se dificulta la instalación de una brecha, una distancia, que posibilite el pasaje de la identificación imaginaria a la identificación simbólica.

Si no se atraviesa satisfactoriamente esta identificación imaginaria, el niño no trasciende la agresividad propia de este primer momento. Consideramos que uno de los efectos subjetivos de las fallas en la operación de incorporación de la ley simbólica, es que el niño queda, de esta manera, capturado en el plano imaginario, desplegando el tipo de vínculo agresivo propio de este tiempo donde se pone en juego sólo la posibilidad de existencia: o yo o el otro.

Otro de los posibles efectos subjetivos que resultarían de las fallas en la inscripción de la ley simbólica en el niño, y que se encuentra en íntima relación con lo anteriormente expuesto, es que el yo ideal, fuente de la proyección imaginaria, intentará recobrar incesantemente la omnipotencia de la relación dual característica de este primer tiempo del Complejo de Edipo, por lo tanto, buscará la satisfacción inmediata, dificultando la mediación de la palabra entre el pensamiento y la acción.

En consecuencia, la identificación simbólica, que debería ocupar un papel fundamental para que el proceso de incorporación de la ley sea posible, se verá obstaculizada en la etapa final del Complejo de Edipo. Lo que producirá efectos en la constitución del ideal del yo y, por consiguiente, dificultará el completamiento del pasaje del sujeto al orden simbólico, es decir a la incorporación de la ley simbólica.

Por lo tanto, el ideal del yo – simbólico – no podrá regular satisfactoriamente al yo ideal, prevaleciendo lo imaginario: el yo ideal sobre el ideal del yo.

El ideal del yo – que corresponde a un conjunto de rasgos simbólicos implicados por el lenguaje y las leyes –, al no constituirse adecuadamente, dificulta la mediatización de la relación dual imaginaria, a través de la internalización de las figuras parentales, es decir, de la autoridad. Por lo tanto, la agresión propia de esta relación imaginaria que le estaba dirigida en un primer momento a estas figuras, no se desplaza a la nueva instancia psíquica, el superyó, sino que continúa siendo el modo propio del vínculo con el otro.

4.3. *Consecuencias para la socialización en la institución educativa, que resultarían de las fallas en la instalación de la ley simbólica*

Podemos relacionar lo anteriormente enunciado con los indicadores empíricos aislados de nuestras observaciones de campo, que manifiestan la actual socialización escolar de los niños en las escuelas estudiadas.

Consideramos que los indicadores empíricos ya mencionados – la violencia, el incumplimiento de las normas y el descrédito hacia la figura de autoridad – podrían estar dando cuenta de los efectos subjetivos que producirían las fallas ocurridas en el devenir del proceso – anteriormente mencionado – de constitución subjetiva.

Consideramos que los *actos de violencia* que empapan el acontecer cotidiano de las instituciones educativas estudiadas, dan cuenta de un modo particular de subjetividad en los niños, para los cuales la forma de lazo social prevaeciente es la relación cuerpo a cuerpo sin mediación de la palabra. En donde parecería que el niño, queda capturado en la relación especular caracterizada por la agresividad, dificultando el proceso de simbolización que le permitiría lograr que la palabra medie entre el pensamiento y la acción.

Sostenemos que esta forma de relacionarse con el otro, implica situarse en los bordes de la palabra, y por lo tanto, se expresan a través del cuerpo:

“...la constante [en las escuelas] es la presencia de cuerpos pulsionales

que demuestran la ausencia de palabras, de legalidad y se expresan en actos violentos "sin sentido". (Calo y Minnicelli, 2005)

Estos cuerpos pulsionales muestran que se encuentra obstaculizada la interiorización de la autoridad, proveniente del campo del otro. La libido que busca constantemente la satisfacción, no se encuentra contenida, puesto que la autoridad se ve dificultada a operar – mediante la prohibición – en el campo de las pulsiones.

Consideramos que los indicadores estudiados –*incumplimiento de las normas por parte de los alumnos y el descrédito por parte de éstos hacia las figuras de autoridad*, también dan cuenta de la obstaculización en la constitución del ideal del yo. Nos referimos a la dificultad en colocar a una figura de autoridad externa (autoridad parental o docente) en el lugar del ideal del yo.

Actualmente, las figuras de autoridad son desafiadas por los alumnos, la palabra de la autoridad es desvalorizada, socavada, y las normas escolares ignoradas.

Podemos pensar que se encuentra obstaculizada la posibilidad de una transferencia que posicione a la autoridad externa (por ejemplo, el docente) en un lugar de valorización de su saber.

La dificultad en el desplazamiento del yo ideal al ideal del yo, da cuenta de que el aprender no forma parte de las metas valorizadas del niño, en las cuales debe quedar emplazado el vínculo con el conocimiento. La escuela

pierde su lugar valorizado para el niño, con ello caen sus representantes y las normas escolares pierden su sentido.

En este sentido, se puede inferir que el Otro como figura de autoridad, va perdiendo su poder como garante de la Ley simbólica, lo cual genera el cada vez mayor incumplimiento de las normas escolares:

...la presencia de niños aparentemente no normativizados, niños que dejan al adulto sin respuestas cuando pretende encontrarlas en las formas clásicas del disciplinamiento, [generando] así escenas que evidencian la vacancia del lugar Otro en la dimensión de la constitución subjetiva actual en tanto inscripción en el orden de la ley, del lenguaje, de la cultura. (Calo y Minnicelli, 2005)

En síntesis, consideramos que la *violencia, el incumplimiento de las normas por parte de los alumnos y el descrédito por parte de éstos hacia las figuras de autoridad*, son consecuencias que se presentan en la socialización escolar, de las dificultades que inferimos a lo largo de todo el proceso de constitución psíquica ya descrito.

Lo anterior es una posible lectura de los efectos psíquicos y sus consecuencias observadas en la socialización escolar, producto de las fallas en la instalación de la ley simbólica; que responde a los objetivos propuestos en esta investigación.

Consideramos que es provechoso estudiar estas cuestiones de forma más compleja, para lo cual desarrollaremos en el capítulo siguiente, en lo que respecta a la socialización escolar, un factor fundamental: la función de la escuela como garante institucional de la ley.

CAPÍTULO 5

La escuela y su función como soporte institucional de la Ley

5.1. *Introducción*

En este capítulo nos proponemos describir y analizar las problemáticas actuales de la escuela en cuanto a su función como soporte institucional de la ley.

Comenzaremos describiendo el cambio producido a nivel institucional que afecta al sistema educativo en su conjunto. Para ello, abordaremos las características de la escuela en tiempos del Estado-Nación y en tiempos actuales.

5.2. El sistema educativo en tiempos del Estado-Nación

Para referirnos a las problemáticas por las que atraviesa la escuela en la actualidad, nos es necesario remontarnos a tiempos pasados en que el rol del Estado-Nación poseía un peso fundamental en la sociedad argentina, y en particular en la educación.

El Estado-Nación era el representante del interés general y la educación era su función princeps, ya que era considerada un derecho individual pero también una necesidad social para la garantía recíproca de los derechos individuales.

La constitución de los nuevos sujetos sociales era una cuestión de Estado y la escuela se constituía así como uno de los lugares centrales del disciplinamiento moderno.

En el Estado-Nación, la existencia, era existencia institucional predominando lo que se denominó las "instituciones disciplinarias".

Foucault (1975) denominó a la escuela junto con las fábricas, hospitales y cárceles, "instituciones de secuestro", atribuyéndoles un tipo de poder donde la disciplina se consideraba fundamental. En ellas, además de órdenes, se tomaba el derecho de enjuiciar, castigar o recompensar a sus miembros, siendo algunos aceptados y otros expulsados. La vigilancia, el control y la corrección eran característicos de las relaciones de poder que existían en esas instituciones.

Foucault ... realiza un análisis de la aplicación de técnicas disciplinarias en determinadas instituciones; donde formula su tesis sobre la micro política del poder. En ella plantea, cómo el YO es construido por otras personas, a través de discursos oficiales y por lo que él denomina “sub-poder, sub-saber”. Estas dimensiones podrían explicar (como instrumental teórico), cómo se plasma en las instituciones educativas, las relaciones sociales del modo de producción capitalista.

....

En obras posteriores, este autor, de la consideración del poder como eminentemente represivo, amplía el concepto pasando del “castigo” a la “vigilancia”: “El momento en que se ha percibido que era, según la economía del poder, más eficaz y más rentable vigilar que castigar. (Pozzi, 2002)

Todas las instituciones, incluso la familia y la escuela, se apoyaban en este modo de funcionamiento institucional. Las mismas se sostenían en una “institución mayor”: el Estado-Nación, el cual les proveía sentido y consistencia.

Esto daba lugar a que entre las instituciones se produjera un tipo de relación en donde, por ejemplo, el uso del lenguaje común, permitía estar en distintas instituciones bajo las mismas condiciones. Como plantea Lewkowicz “la experiencia disciplinaria forjaba subjetividad disciplinaria”.



Ahora bien, esta correspondencia analógica entre las marcas subjetivas producidas por las instituciones era la que aseguraba la relación transferencial entre ellas. Así, cada una de las instituciones operaba sobre las marcas previamente forjadas. De allí provenía su eficacia. Como resultado de esta operatoria, se organizaba un encadenamiento institucional que aseguraba y reforzaba la eficacia de la operatoria disciplinaria. (Lewkowicz, 2004)

En este sentido, el Estado-Nación confiaba en las distintas instituciones – mayormente en la familia y la escuela – la producción y reproducción de su “soporte subjetivo”: el sujeto constituido en torno a la ley.

En suelo sólido, sin Estado desfondado, la ley era el lazo que unía a la sociedad; el sujeto de la ley se igualaba ante el otro por la misma prohibición que imponía la ley.

Por lo tanto, la escuela tenía como función, entre otras, la de producir subjetividades acordes con el proceso ya iniciado dentro de la familia, a través del discurso parental.

De esta manera, la producción de subjetividad en la familia, preparaba al niño para la escuela, y ésta a su vez facilitaba su construcción para las siguientes instituciones donde se alojara el sujeto, como por ejemplo, el trabajo.

... la experiencia institucional preliminar, sea cual fuere, opera como

condición de posibilidad de las marcas disciplinarias futuras. En este sentido, si bien el pasaje de la institución familia a la institución escuela ... inaugura posibilidades, saberes, operaciones, relaciones y complejidades diversas, se apoya sobre una estructura formal armada con anterioridad. Se trata, en definitiva, de diversos dispositivos que forjan la misma subjetividad (institucional). Ahora bien, todo esto sólo es posible cuando el Estado- Nación opera como institución que unifica bajo un mismo régimen el conjunto de las experiencias ... (Duschatzky, 2001)

5.3. *El Sistema Educativo en tiempos actuales*

El alejamiento del Estado-Nación de muchas de sus funciones sociales, como por ejemplo, la educación; produjo que las instituciones – necesarias para la construcción de subjetividad –, sufran en la actualidad un desfundamiento que las posiciona en un lugar deficitario para producir y reproducir sujetos atravesados por la ley.

El Estado así, tiende a desaparecer, deja de ser garante de la solidaridad social y todas las instituciones se van desintegrando al ritmo del agotamiento del Estado-Nación:

... todo parece indicar que asistimos al agotamiento de la potencia instituyente del Estado–Nación. Así, uno de los índices de la ineficacia simbólica del Estado–Nación es, precisamente, la incapacidad estatal para producir las instancias adecuadas y legitimadas de enunciación y ejercicio de la ley. (Duschatzky, 2001)

Bajo estas condiciones, se debilitan los lazos entre instituciones, ya que la base que sostenía esos vínculos se desintegra al agotarse la capacidad instituyente del Estado– Nación:

“Sin paternidad estatal ni fraternidad institucional, la desolación prospera.

Y el sufrimiento en las viejas instituciones no se deja de sentir.” (Duschatzky, 2001)

En este sentido, la escuela no es ajena a este contexto de debilitamiento institucional, viéndose afectada en su potencia de producción de subjetividad, y en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de la ley.

Por lo tanto, nos encontramos en la institución escolar actual, frente al declive, y la consiguiente desvalorización de la ley simbólica; la palabra pierde su valor, y la transmisión de la ley se encuentra obstaculizada.

En tiempos del Estado-Nación la escuela transmitía y permitía el surgimiento del “amor al conocimiento”; saber, conocer y aprender, para ser una persona instruida y culta, tenía un valor simbólico, proporcionaba una cierta entidad y un lugar social al sujeto.

La escuela hacía perpetrar estos ideales, basándose en la ley simbólica respaldada por el modelo paterno – de lo cual ya nos ocupamos en capítulos anteriores – es así que los alumnos adquirían la formación necesaria para transcurrir en el proceso educativo: la disciplina necesaria para una posible convivencia escolar, el respeto a las normas de la escuela y la credibilidad a la autoridad simbólica que representa el docente y el director.

“Un niño que ingresaba a la escuela se constituía – ya desde antes de ingresar a la misma y ese momento era esperado – como alumno,

desplazándose la autoridad parental a la docente, quien era el agente de socialización mediante el disciplinamiento.” (Calo y Minnicelli, 2005)

De esta manera, la vida escolar aparecía como un paso más de la vida familiar al mundo social.

Por lo tanto, la ley simbólica tenía un papel relevante, tanto en el discurso familiar como en el escolar; y mediaba entre el discurso social imperante, la escuela y el alumno. En la escuela, las normas establecidas se cumplían porque sus representantes simbólicos, directores y docentes, eran reconocidos como transmisores de los conocimientos y además representaban ciertos ideales para los alumnos. La estructura escolar sostenida por la ley simbólica, establecía los límites entre lo permitido y lo prohibido de forma contundente.

En cambio, en la actualidad, docentes y directivos se encuentran desvalorizados en su rol de autoridad:

El maestro, a su vez, se halla en un entrecruzamiento de presiones y tensiones ... le corresponde otorgar seguridad, cuando sin darse cuenta, genera incertidumbre, inseguridad, frustración y violencia. Así mismo como profesional, se halla despojado del respeto y prestigio que les atribuía la familia a los educadores (inversiones de la “alianza escuela – familia”) (Pozzi, 2002)

El clima de anomia que se vive en la escuela hoy, dificulta la producción del ordenamiento simbólico a partir de la regulación de la ley; por lo tanto, maestros, alumnos, directivos y padres sufren cotidianamente las problemáticas que genera dicha destitución y fragmentación institucional, a saber: Alta deserción escolar y significativo ausentismo por parte de alumnos, docentes y directivos; empleo de la violencia para la solución de problemas, prevaleciendo el acto en lugar de la palabra; dificultades escolares que presentan los niños a nivel emocional, de disciplina y/o pedagógico; y directivos y docentes que no pueden ejercer sus roles de autoridad adecuadamente.

Éstas son algunas de las manifestaciones del malestar que hallamos en las instituciones educativas estudiadas, las cuales producen grietas y fallas cada vez más profundas en la función de la escuela como soporte institucional de la Ley.

CAPÍTULO 6

Conclusiones finales

El presente trabajo de investigación partió de las observaciones de campo realizadas en tres escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata entre agosto de 2005 y diciembre de 2006.

Las mismas se convirtieron en la base para nuestra investigación, en la cual nos propusimos como principal objetivo, estudiar las posibles fallas en la operación de incorporación de la ley simbólica de los niños dentro del seno familiar y su vinculación con ciertas dificultades que presentan los mismos en la posterior socialización escolar (las cuales hemos tomado como indicadores empíricos: incumplimiento de normas; descrédito hacia la figura de autoridad; y violencia).

Además nos interesó abordar qué relación existe entre las dificultades para la instauración de la ley simbólica, los mencionados indicadores observados y las fallas que presenta la escuela en cuanto a su función como soporte institucional de la ley.

Para ello, efectuamos un análisis cualitativo-hermenéutico de los indicadores empíricos con el fin de fundamentarlos teóricamente.

Nos remitimos a la teoría Psicoanalítica para estudiar la instalación de la ley simbólica, basándonos en dos aportes fundamentales para el tema estudiado: el Complejo de Edipo y el proceso identificatorio.

El Complejo de Edipo por considerar que es el momento por excelencia en donde el padre, en el ejercicio de la función paterna, se despliega como garante de la preservación de la Ley.

El proceso identificatorio, puesto que es uno de los procesos claves en los tiempos del Complejo de Edipo, y por consiguiente, fundamental para el proceso constitutivo del Sujeto.

Finalizando el presente trabajo, podemos inferir – a partir de registrar las mencionadas dificultades en la socialización escolar –, que en el proceso de constitución subjetiva de estos niños, se han producido ciertas fallas en relación a la función paterna que obstaculizan dicho proceso de constitución.

Planteamos como posible hipótesis que si en la relación dual imaginaria madre – hijo, no interviene de manera eficaz la función paterna que debe mediar entre ambos, se vería dificultada la instalación de una brecha, una distancia, que posibilite el pasaje de la identificación imaginaria a la identificación simbólica.

Resultando de esta manera, que el niño quede capturado en el plano imaginario, desplegando el tipo de vínculo agresivo propio de este tiempo, lo cual lo consideramos como uno de los efectos subjetivos que resultarían de las fallas en la operación de incorporación de la ley simbólica.

En este sentido, consideramos que otro de los posibles efectos subjetivos comprometería la constitución del ideal del yo, y por consiguiente, dificultaría el completamiento del pasaje del niño al orden simbólico, es decir a la incorporación de la ley.

En otras palabras, la primacía del yo ideal sobre el ideal del yo, produciría que el niño busque la satisfacción inmediata, dificultando que medie

la palabra entre el pensamiento y la acción, y por otro lado, la agresión propia de esta relación imaginaria, no se desplazaría hacia una nueva instancia psíquica, el superyó, sino que continuaría siendo el modo propio del vínculo con el otro.

A modo de una posible conclusión, podemos plantear que la violencia, el incumplimiento de las normas y el descrédito hacia la figura de autoridad, son indicadores de los efectos subjetivos que se producen a partir de las fallas en la inscripción de la ley simbólica dentro de la familia; las cuales se reproducen en la institución educativa; puesto que el dispositivo escolar presenta sus propias fallas como soporte institucional de la ley.

En otras palabras, las dificultades que exhibe la escuela a nivel institucional, y que obstaculizan el adecuado ejercicio de la ley, favorecen la reproducción, en la institución educativa, de las fallas en la instauración de la ley simbólica originadas en el primer tiempo de socialización: la familia.

Cabe aclarar, que el presente trabajo de investigación es una de las posibles lecturas a realizar sobre la temática abordada, y es nuestra intención que estas conclusiones no sean obturantes; y nos permitan continuar pensando y elaborando nuevas y futuras hipótesis de trabajo.

Para poder realizar esta investigación fue necesario circunscribir la problemática con el fin de abordarla adecuadamente. Pero consideramos que la presente, junto a otras posibles miradas, podrán aportar nuevos esclarecimientos al tema.

Por lo tanto, es nuestro propósito que este enfoque y el de otras investigaciones permitan intervenciones más adecuadas y eficaces a la hora de trabajar con los integrantes que componen el ámbito educativo.

Creemos que una mirada actualizada acerca de los niños, la familia y la escuela, inmersa en un contexto socio-económico y cultural determinado, permitirá abrir este camino, donde la práctica sea atravesada por la teoría.

ANEXO

Registros de las observaciones de campo

1. *Escuela barrio Alfar*

a) *Dispositivo: Grupo de reflexión con docentes*

13/09/05

Turno mañana.

1º encuentro. 15 docentes de nivel polimodal.

Los docentes están ubicados en círculo, la coordinadora propone que se cierre el mismo; tres docentes están más retirados del mismo, sentado uno al lado del otro. Ellos le dicen que no se sienten ahí porque el sol les va a molestar, y le dicen en un tono provocador “porque no se sienta usted”.

Una docente pregunta si va a venir la secretaria, la coordinadora les aclara que este es un espacio para profesores, y la misma responde que “con la secretaria no hay problema.”

La coordinadora les comenta qué el objetivo de este espacio, es el de reflexionar sobre su tarea.

Dicen que sienten un desgaste. Una docente cuenta que los alumnos le preguntan para qué estudian a tal prócer si están todos muertos; y que les dice a los alumnos, que ellos son un sujeto histórico, que los próceres son parte de su historia.

Una docente plantea que la intervención de este proyecto de extensión de la Universidad en la escuela se debe a una “necesidad mutua” entre la facultad y la escuela.

Un docente se dirige a la coordinadora y le dice: “ustedes buscan a otros para ayudar”. La coordinadora le pregunta a quién se refiere con “ustedes”, él dice que a los psicólogos, que entre los docentes eso no pasa. Y expresa: “llegaron tarde, llegaron tarde a la ley de educación federal.”

Otro docente manifiesta que a la escuela se viene a comer, no a estudiar. La escuela “es un lindo lugar de encuentro”, “a los adolescentes hay que tratarlos como niños; son la generación 2001, son adolescentes abandonados.”

Un docente plantea que este espacio de reflexión es “una muestra gratis” y le pregunta a la coordinadora si ella vendría todos los días de la semana a trabajar a la escuela.

La coordinadora no responde. Otro docente le pregunta, en forma querellante, por qué no le contesta.

El clima grupal es tenso.

Manifiestan que no pueden hacer más que lo que hacen. Un docente dice: “nos hace daño revolver la realidad”.

Un docente pregunta qué hacen en este espacio “si esto no cambia nada.” Dicen que no le encuentran la solución porque la solución es económica y social.

Algunos docentes le piden a la coordinadora que les indique para qué lado hay que ir.

En el grupo solo hablan cuatro o cinco docentes, quienes se manifiestan enojados, el resto está en silencio, atentos a lo que sucede en el grupo.

Un docente manifiesta que él se considera optimista; y se pregunta si uno al no ser optimista no está dando un mensaje apocalíptico. Esto genera confrontación de opiniones con otro docente que dice que uno no puede ser optimista y que él se considera optimista crítico. Hay un clima tenso.

Un docente comenta que se siente a gusto donde trabaja, pero que el año pasado tuvo que “huir” de una escuela donde no se sentía bien.

Un docente le pregunta a la coordinadora si están, en este espacio, porque tienen la culpa de lo que les pasa a los alumnos.

Se preguntan cuál es el instrumento de cambio, si el mismo “viene de arriba.” Un docente, refiriéndose a este espacio, dice: “ahora se busca que el cambio venga de abajo cuando los que manejan son los de arriba”.

Hablan de que la sociedad está enferma.

Dicen que la clase media huyó de la escuela pública. Que hoy en día la escuela pública está degradada, que no le da salida a el 30% de la población que concurren a ella. Y que los de clase media fueron obligados a irse a la escuela privada, pasando a ser clientes de las escuelas.

Se preguntan para qué sirve la escuela pública.

Un docente comenta sobre un alumno que le dijo que iba a terminar en un sanjón.

Relatan que los alumnos se hacen cortes en la piel, y que al cortarse están diciendo algo.

Vuelven a decir que la sociedad está enferma. Un docente comenta el maltrato verbal que recibió de un alumno, y la falta de reglas que se vive en la escuela debido a que el alumno siguió concurriendo a la escuela, como si nada hubiera pasado.

Se preguntan hasta dónde puede el docente.

Un docente dice: "somos los referentes".

Otro docente le pregunta a la coordinadora: "¿Somos los responsables, por eso estamos acá?"

Un docente comenta que su doctor le dijo: "no te hagas tanta mala sangre porque no las vas a empeorar".

La coordinadora le pregunta a una docente que estuvo callada, qué opina de lo que están hablando. Ella dice que concuerda con sus compañeros, que se siente frustrada porque "intento todo para que los alumnos aprendan" pero que le resulta imposible que así sea. Otra docente dice que los alumnos llegan a la secundaria con un pensamiento concreto, no pueden llegar a la abstracción.

Se superponen las voces. Un docente se levanta de la silla y se pone a hablar con otro. Se escucha que un docente dice: "son unos tarados." La coordinadora interviene y le pregunta si los alumnos son unos tarados. El

docente le dice que él no dijo eso y que “una cosa es que ella se sienta tarada y otra es que se lo digan.”

Se genera un clima tenso

Un docente dice: “Nosotros somos el contenedor, el contenedor del tacho de basura”.

Comparan a los docentes con los carceleros “nosotros no cambiamos nada, lo que hacemos es evitar que los alumnos se escapen.”

Hablan de la necesidad de un gabinete en la escuela.

Una docente pregunta: “¿como se enseña a no sufrir?”

19/09/05

Turno mañana.

2º encuentro. 13 docentes de nivel polimodal

La coordinadora plantea el objetivo del espacio de reflexión, y pide que se presenten los integrantes que componen el círculo. Cada uno dice su nombre y la asignatura que enseña en la escuela.

Los docentes comienzan a describir a los alumnos en cuanto a la falta de incentivo, el desinterés que tienen, la heterogeneidad de alumnos en cada curso, como de la dificultad que tienen para razonar. Hablan de que los

alumnos tienen autoestima baja; que no quieren estudiar, y lo plantean los docentes como un "boicot".

Comentan que los alumnos les preguntan a para qué sirve la escuela; y que la escuela es vivida, por los alumnos, como un refugio.

Se refieren a la falta de motivación que sienten y dicen que esto les provoca un replanteo profesional.

La coordinadora manifiesta que parece que de otras escuelas ellos toman energía.

Concuerdan.

Hablan de las bajas notas de los alumnos.

La coordinadora interviene y pregunta: "¿Aparece la impotencia, no?"

Siguen hablando de la apatía de los alumnos, de las faltas en la asistencia.

Manifiestan que los alumnos no se sienten artífices de lo que pasa.

Buscan el origen de los problemas de los chicos en la familia, y en las instituciones.

Dicen que la Universidad no los prepara para las problemática de este tipo de escuelas, que hay una desvinculación entre la teoría y la práctica, que "uno choca con la realidad educativa".

Plantean que en la escuela hay que ser práctico, que los alumnos no pueden retener la información brindada por el docente.

Sostienen que los padres "depositan" a los chicos en el colegio.

Hablan de que la escuela tiene reglas de juego. Y dicen que la organización está fallando.

La coordinadora expresa que es importante el aporte de la familia, ya que tiene gran peso en la problemática del adolescente.

Manifiestan que los alumnos no traen el "valor" de sus casas.

Plantean que en la última hora los alumnos se quieren ir.

La coordinadora pregunta si se puede lograr mantener el orden y dice que hay que estar muy valorizado para sostener esta situación.

Se refieren al desgaste que viven y de los pocos resultados que obtienen.

Manifiestan que el 90% de los chicos están solos.

Hablan de la función del docente, de los distintos roles que tienen que asumir: "padre- policía- psicólogo."

Refieren que esto les produce un replanteo profesional, que se preguntan qué están haciendo.

Vuelven a referirse a la falta de estudio de los alumnos, del desinterés que tienen.

Los docentes dicen que no reciben propuesta por parte de los alumnos, que tienen la sensación de que ni entienden "el lenguaje".

Manifiestan que los alumnos no reconocen al docente como un ser humano, "los alumnos están en otra parte".

La coordinadora refiere que a los chicos los expulsan de otro lugar y plantea que esto dificulta mucho la capacidad de retener.

Los docentes dicen que los alumnos no saben manipular la información y se refieren a la frustración que sienten.

Manifiestan que hay ritmos en la escuela, que hay diversidad de realidades.

Hablan de la soledad que viven los chicos, del vacío, y de que no pueden pensar a largo plazo.

Nota: No se continuó con los grupos de reflexión con docentes por hallarse disconformes con el dispositivo, la mayoría de los docentes consideraba que el problema no era de ellos y que se debía trabajar con los alumnos para lograr mayor disciplina y respeto hacia los docentes.

b) Dispositivo: Grupo de reflexión con preceptores

19/09/05

Turno mañana.

1º encuentro. 3 preceptores de nivel polimodal.

Los preceptores se sientan en círculo.

Se plantean que tal vez es culpa de ellos.

Se refieren a otras escuelas en donde todo funciona. Dicen que esas son escuelas de "primera", que tienen mucho personal.

Una preceptora comenta, el caso de un alumno, el cual la madre le pedía que ella le ponga límites a su hijo. Y cuenta que una profesora le tiene miedo a este chico, que le hace acordar al chico de Carmen de Patagones. La preceptora cuenta que este alumno agredió verbalmente a esta docente y al comentar qué fue lo que dijo, la otra preceptora comienza a reírse.

Otro preceptor dice que el chico busca que lo miren. Que es un chico muy callado y que no se sabe con qué va a salir.

Manifiestan que la escuela es limitada.

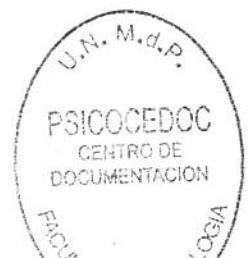
La coordinadora pregunta: "¿Hay una cuestión de miedo?" Dos preceptores dicen que ellos no tienen miedo, y en un tono bajo una preceptora dice que los docentes tienen miedo y cansancio.

Manifiestan que hay mucho prejuicio hacia los alumnos, y comentan que en el viaje a Bariloche "los alumnos se portaron muy bien" no hubo incidentes.

Un preceptor plantea que él quiere al colegio, que se siente cómodo. Que cuando sale del colegio se olvida de todo. Dice que vale la pena luchar.

Hablan de que hay un curso que tiene muchos aplazos. Manifiestan que a los docentes les cuesta manejar a los alumnos.

Comentan que los alumnos les dicen que "vienen a matar el tiempo".



Una preceptora plantea que el sistema es perverso, que funciona bárbaro en su perversidad “el sentido común no existe.”

Cuenta que ella les enseña a los alumnos que los actos tienen consecuencia “porque esta sociedad tiende a poner la culpa en los otros”, “los chicos viven la realidad actual, viven en una sociedad sin premio ni castigo”, y plantea que una sociedad así “no crece”.

La preceptora manifiesta: “los chicos viven el doble discurso” y cuenta que los chicos llegan media hora más tarde y ella les señala que el horario de entrada a la escuela es 7:30, pero ellos le responden que el profesor también llegó tarde.

Hay un clima tenso.

La preceptora comenta que les explica a sus alumnos que la universidad es distinta a la escuela, que tienen que prepararse porque “en la universidad no son nadie.”

Comentan que hay momentos para hablar con los chicos.

Dicen que hay mucho abandono, mucha soledad.

La coordinadora interviene y dice que ellos en Bariloche tuvieron una mirada de acompañamiento.

Una preceptora refiere que ella prefiere que los alumnos hablen porque así saben qué esperar. Y comenta que “la imagen pesa mucho”, y que les dice a los alumnos que dejen descansar la imagen.

Plantean: “los chicos son mas vivos que nosotros.”

Comentan que hay chicos que tienen muchos problemas; y cuentan el caso de un alumno, que le tuvieron compasión y por eso no le aplicaron medidas graves.

Dicen que cuando un problema los excede ya "esta afuera" de ellos. Una preceptora manifiesta: "voy descomprimir para salir de esto" y cuenta una anécdota sobre un hombre que es hippie y que esta "desconectado" de la realidad, "este hombre puede meterse al mar con aguas de cinco grados bajo cero". Esta preceptora se pone el pote de plasticola en la frente, mientras habla y éste comienza a chorrear.

La coordinadora pregunta: "¿Cómo circula la información?"

Y responden que al hablar con los chicos ellos les cuentan todo.

Interviene la coordinadora y les pregunta: "¿Cómo hablan los chicos de depresión y muerte?"

Comienzan a hablar de las ideas de suicidio que tienen algunos chicos.

Un preceptor pregunta: ¿Yo no soy psicólogo, cómo lo manejo?

La coordinadora plantea que es doloroso escuchar que un chico se quiere suicidar. Dicen que se siente mucha impotencia

Hablan de las familias que son limitadas, que caen en la fe religiosa.

Dicen que los límites frustran.

La coordinadora interviene y plantea que ellos están en el medio y que ese lugar es frustrante.

Hablan de que les cuentan a los chicos sobre el psicólogo, y que le explican que es privado, y que pueden contar lo que no se animan a contar.

Una preceptora se levanta y se queda en el calefactor.

Se habla acerca de que la familia tiene un papel muy importante en la salud mental del chico.

29/09/05

Turno mañana.

2º encuentro. 3 preceptores de nivel polimodal

Comienzan hablando de la reunión que tuvieron el día anterior con la inspectora en la cual se redactó un acta con el fin de modificar ciertas cuestiones de la escuela.

Manifiestan que están cansados. Una preceptora relata que en la escuela faltan normas "la directora dice una cosa y nosotros otra"; enfatiza que falta autoridad, que no se cumplen las normas mínimas.

La coordinadora pregunta si será falta de autoridad o es que la Directora decide.

Los otros dos preceptores dicen que la Directora les da normas a seguir.

Uno de ellos se levanta y se retira de la reunión, y lo sigue la otra preceptora. (Afuera hay gente que los espera).

La coordinadora le dice a la preceptora que quedó en la reunión: "te dejaron sola con esta postura. "

Los dos preceptores vuelven al grupo, y comentan que se retiraron porque vinieron unos padres a buscar el boletín de su hijo. Se vuelve a levantar la preceptora.

Dicen que ellos manejan a los alumnos.

Comienzan a hablar de la directora que tenían antes. Comentan que ella tenía interés en los chicos. Dicen que no era su función, que era una habilidad especial.

Volvió la preceptora, ahora están los tres nuevamente.

Una de las preceptoras plantea que la tarea es desgastante, y que la directora confía mucho en ellos.

Hablan de que la Dirección delega muchas tareas en ellos. Y se plantean cuál es su función.

Plantean que la ausencia del directivo los hace sentir desprotegidos.

Relatan que las resoluciones que se escribieron en el acta no van a tener efecto cuando llegue la directora, que se encuentra de licencia.

Una preceptora plantea que si cada uno cumpliera su función sería más fácil. Cuentan que los alumnos están fuera del aula porque los docentes los sacan.

Hay un clima de mucha bronca

Una de las preceptoras dice que afuera de la escuela se rumorea que los que sostienen la escuela son los preceptores, que gracias a ellos funciona.

Se refieren a la agresión de un alumno hacia el preceptor y a la directora. Una de las preceptoras dice que la directora no se hizo cargo de esta situación. Cuentan que el alumno le tiró un papel a la directora y que la agredió verbalmente, y que ella “tranquila” le dijo que iban a llamar a sus padres, y le pidió el cuaderno. El alumno también agredió al preceptor golpeándolo en la pierna; y el preceptor reaccionó de forma violenta, él mismo expresa: “te excedes y llegas a ese punto”.

Manifiestan que la directora no intervino para resolver la situación conflictiva entre el preceptor y el alumno.

La coordinadora les pregunta si no sienten un reconocimiento, un respaldo.

Dicen que a nivel general no sienten un respaldo.

Una de las preceptoras comenta acerca de otra escuela, y dice que el Director les pone límites a los alumnos, y que los alumnos lo quieren. Relata que en esa escuela hay una “idea de institución” por la cual este directivo se rige. El preceptor dice que ese director elige qué alumno entra a esa institución y cuál no.

La coordinadora interviene: “es importante que alguien ponga límites, los límites cuidan.”

Entra un docente y plantea que los alumnos están insoportables.

Una de las preceptoras cuenta que los docentes utilizan “partes” y que la directora no los firma, desautorizando de esta forma a los docentes.

La coordinadora pregunta si no es una manera de poner límites que la directora le diga al alumno que traiga el cuaderno y que va a citar a sus padres.

Una preceptora responde que la directora tendría que intervenir antes, dice que es algo que se podría prever.

La coordinadora le pregunta a la preceptora si se siente sola con eso; ella responde que sí: “esto me enoja.”

Comienzan a hablar del alumno, que está afuera del grupo, y que fue retirado del aula por el profesor que vino a decir que los alumnos se estaban comportando mal.

Dicen que el problema de este alumno “es de base, es estructural.”

Hay un clima de miedo. Hablan todos a la vez

Una de las preceptoras manifiesta que la directora la respeta, y que “entiende” la intención de la directora.”

Se da por terminada la reunión.

Al cierre de la reunión entra una docente y dice que una alumna no puede respirar. Los preceptores dicen que no tienen bono para emergencias. La docente relata que la alumna es muy mentirosa. Decidieron llamar a la madre, que vino a buscarla.

07/10/05

Turno mañana.

3º encuentro. 3 preceptores de nivel polimodal

Hablan de los inconvenientes que se producen en la escuela, a los que están acostumbrados. Una de las preceptoras comenta de su dolor de cabeza.

Se superponen las voces.

Plantean que los alumnos discuten las reglas, que en la adolescencia se cuestiona la ley.

Por la ventana pasa una persona, lo ven y comienzan a hablar de él, dicen que entró a la escuela como ayudante de laboratorio, pero que no hay laboratorio, dicen que no hace nada "hace poco y lo hace mal".

Refieren que llegó a esta escuela porque había un puesto bacante, y que ahora pidió movimiento, es decir que se quiere quedar en la escuela. Hablan de que la Dirección tendría que ponerle una función.

La coordinadora dice: "se están planteando sobre el criterio de justicia."

Manifiestan bronca, dicen que esta persona gana más que ellos, y comentan "deposita las cosas en el escritorio para hacerse el que hace".

La coordinadora pregunta si la directora tendrá que hacer un acta por esta situación. Responden que sí, pero "no esperamos nada."

Comienzan a hablar de las calificaciones de los docentes y los preceptores, dicen que generalmente se pone 10 para no hacer papeles.

Una de las docentes manifiesta que esto sólo sucede en el sistema público, que en el privado no ocurre.

La otra preceptora agrega que no coincide con lo que plantea su compañera, y comenta que a una colega le pusieron un 5 porque “estaban cruzados con ella.” Y dice que ella sigue creyendo que, si al que corresponde, se le pone una mala nota después se podría llegar a hacerle un sumario esa persona. Dice: “si se quiere se puede”.

Afuera hay bullicio, una de las preceptoras se levanta y dice que hay cambio de hora, que no es recreo; y sale del círculo hacia el pasillo.

Continúan hablando de las notas y dicen que se entregan a fin de año.

La coordinadora interviene: “la cuestión es con el directivo...” Responden que si, “la cabeza culpable siempre va a ser del directivo”. Pero diferencian la persona que cumple esa función de la función en sí.

Refieren que al no haber secretaria hay cosas que no se hacen como por ejemplo el Contralor, que es fundamental para que los docentes, los preceptores, y los porteros cobren su sueldo.

La coordinadora plantea que los preceptores tienen una mirada panorámica de la escuela, que tiene un lugar definido, que tienen poder como también sobrecarga.

Una preceptora opina que la directora no molesta, que ella tiene una mirada “de arriba del techo”. Y dice que los preceptores tienen un lugar definido.

Comenta que ella odia los papeles, y que pierde mucho tiempo en ello, y descuida a los chicos.

Se refieren a los lazos humanos, de que entre los preceptores se ayudan, de que están muy contentos con el grupo humano que forman.

Dicen: "tenemos el CPU lleno, estamos agotados." Se refieren a sus alumnos: del sufrimiento, de la droga, del dolor. Surge la angustia en una preceptora al contar sobre una situación vivida con un alumno.

La coordinadora les pregunta qué piensan sobre este espacio de reflexión.

Responden que pensaron que no iba a ser muy productivo, pero que ahora valorizan el espacio, dicen que les gusta. Un preceptor plantea que no sea todas las semanas.

14/10/05

4º encuentro. 3 preceptores de nivel polimodal

En el grupo faltó el preceptor. Hoy el grupo ésta compuesto por las dos preceptoras.

Comienzan hablando de los celulares, del valor que tiene la información.

La coordinadora pregunta: "¿Se tomó licencia la Directora?" Responden que sí y discuten cuáles son los días que se tomó licencia. Comentan que la Directora se tomó licencia por la muerte de su madre y porque está enferma.



Una de las preceptoras no cree en el motivo de la licencia de la Directora y dice: "la próxima me voy a inventar una licencia." En cambio, la otra preceptora, sí cree y cuenta, angustiada que, cuando ella se tomó licencia por la muerte de su madre sus compañeros le dieron una mano; y le señala a la preceptora que ella todavía no trabajaba en la escuela.

Entra una señora y avisa que vino el padre de un alumno. Las preceptoras cuentan sobre este alumno y relatan que el padre no lo deja salir antes de la escuela cuando hay horas libres; entonces los preceptores se tienen que hacer cargo de él en esas horas. Refieren que es una situación complicada porque, según lo que se dice en la escuela, este alumno posiblemente fue abusado por su padre.

Hablan de que la mentira sirve para defenderse.

Una de las preceptoras opina que los padres denuncian a los hijos pero que si los hijos denuncian a los padres debe ser verdad.

La coordinadora interviene y plantean que todos los empleados públicos tienen derecho a hacer la denuncia de abuso.

Hablan de la impotencia. Una de las preceptoras cuenta que una alumna de primer año le dijo que nadie la iba a poder ayudar.

Se refieren al amor de los padres hacia sus hijos, y dicen que se sorprenden al escuchar que cuando los alumnos vienen del viaje de egresados no quieren volver a sus casas. Dicen que la escuela les da mucho: calefacción,

escucha, mirada, comida. Opinan que muchos alumnos concurren por “lo afectivo”

La coordinadora expresa: “La emoción que circula tiene que ver con lo que ellos demandan y ustedes dan.”

Una de las preceptoras dice: “Al que hace daño le bajo la cortina”

La coordinadora le pregunta a la otra preceptora qué piensa de lo anterior.

Ella dice que la escuela es un club.

Cuentan sobre un alumno que le hicieron un acta y se fue del colegio, dicen que nunca venía ni la madre, ni el padre, y que no se puede reintegrar a un alumno hasta que venga un tutor y firme el acta.

Una de las preceptoras manifiesta que la directora quería que el alumno siga asistiendo a la escuela. La otra preceptora se pregunta: “¿Qué se hace con un chico así?”, “era imposible llegar a él”, manifiesta que le da lástima y expresa: “con esos padres qué va a hacer”. La misma preceptora cuenta de otro alumno que también tiene problemas, pero que no trastorna al grupo.

La otra preceptora opina que los psicólogos tienen “armas” para enfrentar los problemas de los chicos.

Manifiestan que cuando a los chicos se los trata bien hay respuesta.

Hablan de la función de la madre, de que es la encargada del proceso de socialización y que cuando esto falla, aparece la violencia.

21/10/05

5º encuentro. 3 preceptores de nivel polimodal

Comienzan hablando sobre la tarea de los docentes, comentan que los docentes tienen 30% más de sueldo por ruralidad y no trabajan con la misma dedicación que en las escuelas privadas “muchos son chantas porque faltan y cobran igual”

Expresan: “los docentes tienen vicios: llegan tarde, faltan, se van de las aulas con la excusa de buscar tizas dejando a los alumnos solos en el curso”, y refieren que “es un vicio la carpeta médica”.

Cuentan que hay docentes que tienen problemas psiquiátricos: “una docente tiene olor a pis de gato”,

La coordinadora pregunta si no hay un límite con la carpeta médica, responden que sí “hasta 25 con goce”.

La coordinadora vuelve a preguntar: “¿Y esto recae en ustedes?”

El preceptor contesta que sí, pero que a él no le importa, dice que se maneja bastante bien, que en las horas libres juega a la pelota con los chicos.

Una de las preceptoras plantea que ella hace trabajos administrativos en el aula, mientras cuida a los alumnos. Y manifiesta: “cuando los docentes no avisan que faltan, un poco nos parte al medio, pero es lo que tenemos que hacer”.

Refieren que siempre falta la misma gente, que hay mucho abuso.

El preceptor relata que entre ellos se comentan lo que sucede en la institución y se avisan si alguno va a faltar.

La coordinadora pregunta cuál es la función del preceptor.

El preceptor responde que su función sería tomar lista y controlar el orden en general. Una de las preceptoras agrega que la función también consiste en hacer tareas administrativas como los boletines, el registro, la constancia de alumno regular; y también “cultivar” hábitos dentro de la escuela.

La coordinadora pregunta si para los otros preceptores esta última función también la consideran como propia. Responden que en cuanto a instaurar hábitos la más rígida es ella.

La misma preceptora manifiesta: “que la escuela sea pública no quiere decir que sea gratis, sino que es público porque es para todos”.

La otra preceptora comenta que guardó el reglamento de convivencia, porque “es imposible en esta escuela”, plantea que si no se tiene que pelear con los alumnos.

En cambio, la otra preceptora, dice: “yo no aflojo, pero es desgastante estar diciendo todo el tiempo lo mismo.”

La coordinadora pregunta si el código de convivencia lo han hecho los preceptores, responden que lo han elaborado con los alumnos.

“El código es para docentes, padres, y alumnos.”

Hay una sensación de frustración que se manifiesta en los dichos de los preceptores: “Me hago la que no veo”; “el portero no pone los límites”; “La

directora no hace nada". Plantean que al objetivo institucional se llega con los docentes, y con los directivos. Una de las preceptoras opina que hay que ver qué tipo de escuela se quiere.

La coordinadora plantea: "habrá que flexibilizar el código de convivencia..."

11/11/05

6º encuentro. 3 preceptores de nivel polimodal

Comienza la reunión con las dos preceptoras. La coordinadora les pregunta cómo están. Una de las preceptoras dice: "estamos sobreviviendo" y comenta que los auxiliares de portería faltan y que hay problemas con los padres de unos alumnos.

Entra un alumno y pide un borrador, una preceptora se lo da y cuenta que a la tarde está la EGB, y que arrancan los candados y se llevan los borradores.

Ingresa el preceptor, y relata que tiene un día complicado, por una situación con su hija.

Afuera hay un gran bullicio y se ve pasar por la ventana una cantidad de chicos. Los preceptores explican que es el recreo de las 10hs. de la EGB.

Una preceptora comenta que la EGB puso una reja, (que separa las dos escuelas, que comparten el mismo edificio) para que ellos no entren.

Cambian de tema: Plantean que llega fin de año y todo se apura. Explican que al llegar fin de año, surgen problemas con las inasistencias de los alumnos, y esto genera problemas con los padres.

Comentan un caso en particular: el padre de un alumno que concurrió a la escuela a "patotear", dicen que los amenazó. Cuentan que el padre sólo tenía que firmar una nota, comprometiéndose a que su hijo no va a faltar más.

Dicen que con las calificaciones pasa lo mismo: "Nosotros llamamos la atención y los padres vienen agresivos"

Comentan que hace 10 días se incorporo un secretario y que el lunes que viene se va a incorporar un ayudante de cocina. Opinan que el secretario es excelente porque tiene ganas de trabajar; y mencionan que arregló un calefactor que estaba roto.

Manifiestan que cuando están los dos auxiliares de portería, es un desastre, porque no trabajan. En cambio si asiste uno, es bárbaro, y si faltan los dos es un caos.

La coordinadora pregunta si tuvieron la jornada institucional que estaba programada para esta semana. Responden que sí, y una de las preceptoras plantea: "voy a hacer catarsis" y comenta que la directora les dio algo para leer que no resolvía la consigna de la jornada. El preceptor dice que, la Directora, les echó la culpa a ellos, y quien les había entregado un material que no correspondía, era ella.

Una preceptora manifiesta que la Directora no pide disculpas “es inmutable”.

Hay un clima relajado, se ríen de lo que cuentan, se los ve distendidos.

El preceptor mira por la ventana y saluda. La coordinadora se dirige al preceptor: “¡Acá!, ¿Que estamos haciendo?” En ese momento, suena un celular, y la preceptora lo atiende.

La coordinadora dice: “Vamos a terminar”

El preceptor sale de la reunión, y se queda afuera con la persona a quien había saludado.

La coordinadora les dice a las preceptoras que se las ve más tranquilas con el nuevo secretario; que hay una sensación de bienestar. Y recalca que hay más acuerdo de opiniones, entre ellos.

Una de las preceptoras refiere: “Bajé un nivel de tensión con la directora.”

Dicen que hay un respaldo del secretario, que hasta la directora esta más tranquila.

La coordinadora plantea que “parece que ha llegado el hombre a la casa”, haciendo referencia al nuevo secretario, y que esto tranquiliza a todos sus integrantes.

c) Dispositivo: Grupos de reflexión con alumnos de 1º año del polimodal

15/08/06

Turno mañana

1º encuentro. 15 alumnos y dos coordinadoras

Las coordinadoras le preguntan a los alumnos cómo están, algunos dicen que sin ganas de concurrir a la escuela.

Se les preguntan qué hicieron en las vacaciones. Un alumno comenta que él tenía ganas de empezar la escuela porque “en las vacaciones se me estresaba la cabeza”. Otro alumno dice que la primera semana de vacaciones llovió “y no se podía hacer nada”.

“Tengo que venir porque si no ¿para qué hice el esfuerzo de levantarme temprano 5 meses?” – dice otro alumno.

Toca el timbre para salir al recreo, y las coordinadoras les preguntan qué quieren hacer, si quedarse en el grupo o salir al recreo.

Algunos expresan que prefieren quedarse: “les regalamos 10 minutos a ustedes”. Las coordinadoras les plantean que no sería un “regalo”, sino que ellos tendrían que perder 10 minutos de recreo al elegir quedarse en el grupo.

Como resultado salen todos al recreo. Cuando suena el timbre para volver a ingresar al aula, nadie vuelve a tiempo, el recreo se alarga, algunos entran al aula pero al ver que sus otros compañeros no están dicen: “vamos a fumar un cigarrillo”.

Cuando todos se hallan nuevamente en el aula, las coordinadoras plantean: "este espacio es para ustedes, no es obligatorio". Los alumnos hablan a la vez.

Luego hay silencio.

Se habla de que no tienen temas para hablar, y del desgano que sienten. También de que "según de qué clase de familia venís, tenés o no ganas de venir a la escuela." Reiteran que en la escuela "descansan, desenchufan la cabeza" porque "no ves gente... entonces te olvidas, por ejemplo si debes plata". Algunos dicen que deben plata a otra gente.

La coordinadora señala que se desenchufan de las responsabilidades.

Un alumno les pregunta a las coordinadoras si no se sintieron mal porque "todos salimos al recreo".

Refieren que concurren a la escuela "por el simple hecho de que tenés que venir, es una obligación, y hay que cumplirla". Consideran que dejar la escuela es "un fracaso, una pérdida de objetivos", "si no terminás la escuela no tenés objetivos".

22/08/06

Turno mañana

2º encuentro. 15 alumnos y dos coordinadoras

Los alumnos relatan que la Directora propuso que se elijan dos delegados por curso, quienes sean responsables en asumir la tarea de registrar conflictos, desacuerdos, propuestas, para hacerlas llegar a la Dirección; buscando propiciar una participación democrática entre los miembros de la institución. También comentan que deberán elegir un representante docente, para que el mismo esté presente en dichas reuniones, pautadas mensualmente. Este docente será elegido por sus características particulares, que el grupo mismo valorará como propicio para cumplir dicho rol.

Se habla de que no se cree que esta modalidad propuesta funcione, porque “con la Directora no se puede hablar”.

El grupo ya eligió una delegada y un delegado. La delegada está presente en el grupo, el otro compañero no. La misma está muy enojada con la Directora porque “nos discrimina, nos mira de arriba abajo, y ni nos saluda”. Manifiesta que quiere ir a la Dirección “a decirle todo lo que piensa”.

Las coordinadoras apuntan a que se piense entre todos esto que plantea la compañera, y que ubiquen cuáles son las problemáticas que tienen con la Dirección, y puedan plantearlas cuando esté pautada la reunión.

29/08/07

Turno mañana

3º encuentro. 12 alumnos y dos coordinadoras

Los alumnos están enojados porque a una compañera le robaron el celular. La misma dice que salió al recreo, lo dejó debajo del banco y cuando volvió ya no estaba más. Refieren que la Dirección no se hace cargo de lo sucedido.

Se habla del reglamento de convivencia, plantean que todo lo que dice ahí, es a favor de la Dirección y los docentes, no de los alumnos. Opinan que las reglas no son parejas y que no existe respeto mutuo entre alumnos, docentes y directivos. Hablan de la desigualdad de derechos entre los alumnos y los docentes.

Comentan que la institución no permite que los alumnos usen celular, pero que es injusto porque los docentes y la Directora sí traen el celular a la escuela, y algunos han atendido el celular cuando están dictando clase. Dicen que ellos deben respetar ciertas reglas: no fumar, no usar celular, pero que los docentes y Directivos están exentos de ello.

Plantean que quieren traer el celular a la escuela por si hay una urgencia en sus casas, y sus familiares tienen que comunicarse con ellos.

Se manifiestan descontentos con la mayoría de los profesores, cuentan que el profesor de gimnasia falta mucho y cuando no falta se queda durmiendo en el auto.

12/09/06

Turno mañana

4º encuentro. 10 alumnos y dos coordinadoras

Se comienza a trabajar con los alumnos en la presentación de diapositivas para la semana de feria de ciencias. Se trabaja junto con los profesores de computación.

Las coordinadoras les plantean a los alumnos realizar diapositivas que traten el tema del paso de 9º del E. G. B a 1º del polimodal.

Se habla de hacer algo que implique el humor. Se recuerdan los temas que han sido tratados a lo largo de los encuentros: enojo con directivos y docentes, desgano para estudiar y concurrir a la escuela, robos, problemas con la Dirección, el acatamiento a las reglas desde los alumnos, los directivos y los docentes y la falta de respeto mutuo entre los miembros de la institución.

Se habla de que estar 9no es distinto de estar en 1º del polimodal "porque antes si te gritaban no decías nada, no sabías que podías contestarles".

Hablan acerca de las materias, manifiestan que en 1º de polimodal tienen materias más difíciles y les exigen que estudien más.

d) Dispositivo: Reunión con padres de alumnos de 2° año del polimodal

Objetivo: Reflexionar acerca de las problemáticas de los niños y adolescentes con el fin de promover el acercamiento de los padres a la escuela

28/08/05

8 padres y 2 coordinadoras psicólogas

Se les pregunta a los padres si hay cuestiones que les preocupan de sus hijos. Una madre opina que los niños y adolescentes necesitan contención, y que muchas veces por no tenerlo “caen en las drogas.”

Los padres comienzan hablando de las funciones que deberían cumplir pero que les resulta difícil hacerlo por diferentes motivos: poner límites, cuidar de sus hijos, educarlos, escucharlos cuando tienen algún problema, etc.

Refieren que por estar muchas horas fuera de la casa, para poder mantener a su familia, desatienden algunas necesidades y demandas de sus hijos y que, por otro lado, ellos pasan muchas horas fuera de la casa “callejeando”, “vagueando” no respetando las órdenes de sus padres.

Algunos padres se manifiestan preocupados porque temen que sus hijos se droguen y no saben qué hacer para evitarlo.

Una madre relata que descubrió que su hijo se droga y no sabe qué hacer, dice: “tengo miedo de hablarle del tema”.

Una madre relata que su hijo mayor abandonó la escuela por tener que salir a trabajar para ayudarla, ya que su esposo murió y no tiene otro sustento económico más que el de sus hijos. Y expresa el temor de que otro de sus hijos quede libre de faltas por el mismo motivo

Una de las coordinadoras señala que para cuidar y sostener a los niños y adolescentes son necesarios tres pilares de la sociedad: la escuela, la familia y el Estado. Y refiere que el Estado actual obstaculiza el cuidado integral del ciudadano, por lo que también se desvirtúan las funciones de la familia y de la escuela.

Una madre plantea que la educación es un derecho de todos, pero que, sin embargo, la escuela está presentando fallas que perjudican a los chicos.

Un padre opina que en la escuela faltan herramientas que logren disciplinar a los alumnos, comparando con la escuela de su infancia, en donde la autoridad “se hacía respetar”.

Otra madre manifiesta que en la escuela faltan normas efectivas que de algún modo “controlen a los chicos”, “nosotros ya no sabemos qué hacer para que nos hagan caso.”

Les preguntan a las coordinadoras por qué no hay un gabinete en la escuela y dicen que esa sería “la solución”.

Otra madre plantea que no hay gabinete porque “ésta es una escuela alejada del centro”, “nadie nos ve”.

Comienzan a hablar del barrio, dicen que es tranquilo aunque alejado. Y cuentan de la inundación que hubo hace unos días atrás.

Un padre se manifiesta preocupado porque sus hijos juegan en el agua del arroyo contaminado por la basura que tiran los vecinos, arroyo que se encuentra frente a la escuela.

“Ni la sociedad de fomento nos da bola que está en el barrio”, “no tienen ni actividades ni propuestas”. Y agregan que la Sala de Salud Municipal se encuentra lejos.

e) Dispositivo: Reunión con padres de primer grado de E. G. B

Objetivo: Reflexionar con los padres de un grupo de alumnos que presentan problemas de conducta y aprendizaje.

31/10/06

5 madres y una coordinadora psicóloga

La madre de uno de los niños con dificultades de disciplina manifiesta que su hijo golpea mucho a sus compañeros y hermanos y dice demasiadas malas palabras. Plantea que estas conductas son “raras en él” y que ha observado un cambio de conducta en los últimos tiempos. Ella refiere que una de las causas puede llegar a ser el cambio de ciudad y el cambio de “casa con patio a departamento”. Agrega que su hijo no tiene amigos, y que va a



comenzar pileta y fútbol para que se integre con otros chicos. “Es muy retraído, no habla con nosotros, es muy impulsivo”, “juega solamente un rato y luego se enoja.”

Otra de las madres refiere que el carácter de su hijo cambió mucho: grita y se pone muy violento, piensa que el carácter de su hijo es muy parecido al del padre. Comenta que el niño se pelea con los hermanos y no se lleva bien con su padre, “hay días en los que está bien pero otros no”, “agarra a la hermanita de los pelos.”

Otra madre define a su hijo como “yo rebelde”, “hiperactivo”, “está colgado del techo”, refiriéndose a que en el aula está muy distraído. Relata que el padre del niño es muy violento pero que su hijo no es “mal nene, no es pegador” y que ella tampoco nunca le pegó, sino que lo pone en penitencia. Cuenta que su hijo tiene amigos vecinos y que juega con sus hermanos. Pero que su asma le imposibilita desarrollar ejercicio físico.

La siguiente madre también expresa que su marido es violento, cuando toma alcohol “les pega a los chicos”, cuenta que su hijo se hace pis en la cama y que tiene pesadillas, y que la maestra le dijo que su hijo se duerme en las clases, y no interactúa con sus compañeros.

La última madre que habló se encuentra preocupada porque su hijo “no aprende ni las vocales, no distingue las letras de los números”. Sin embargo, la madre se percibe reticente para contar las problemáticas familiares que puedan estar afectando a su hijo.

f) Dispositivo: Reunión de equipo de trabajo

08/08/05

Una de las Licenciadas comenta al grupo que mantuvo una conversación con una de las preceptoras de la escuela, en la cual ésta le expresó: “recién comienza el año y ya estoy cansada”, además de expresarle su malestar en cuanto a su función como preceptora. Sus compañeros opinan lo mismo, pero “ya están acostumbrados y ni se quejan”.

A raíz de esta conversación surge en el equipo la necesidad de trabajar de algún modo esta problemática.

Se sugieren intervenciones de los diferentes integrantes del grupo intentando buscar consenso para establecer una intervención apropiada.

Finalmente surge la idea de llevar a cabo grupos de reflexión con los preceptores para que tengan un espacio donde pensar acerca del malestar y otras problemáticas posibles en la experiencia institucional.

15/08/05

Una de las Psicólogas comenta que compartió un rato con los profesores en la sala de reuniones en donde se toman el descanso, y allí “me bombardearon con los problemas que hay en la escuela”, refiriéndose con esto a problemas de aprendizaje y de conducta de los alumnos, deserción escolar, ausentismo, problemas entre los docentes, con los directivos. A partir de esto la psicóloga les ofrece la creación de un espacio de reflexión donde puedan plantear y abordar estas problemáticas, coordinados por una psicóloga.

Además agrega que uno de los profesores apoyó con más entusiasmo la propuesta, mientras que el resto asintió sin demostrar demasiado entusiasmo. La Licenciada comenta que este profesor es muy carismático y tiene una relación muy especial con los alumnos, por ejemplo: “los sienta en círculo para dar la clase”. Lo que produce en el equipo sorpresa y expectativa por trabajar con dicho docente.

16/09/05

La coordinadora de los grupos de reflexión habla sobre el grupo de docentes, quienes se encuentran muy reticentes a sostener la tarea; ya que opinan que el problema “no es de ellos”, sino que a los que “hay que disciplinar es a los alumnos”. No entienden por qué ellos deben “perder” horas de clase con sus alumnos para hablar de “cosas que no van a cambiar”. La coordinadora manifiesta que se sintió atacada por el grupo poniendo en duda la continuidad del mismo. El equipo reflexiona acerca de qué puede estar sucediendo a nivel

grupal, y se plantea que los docentes no puedan implicarse subjetivamente como partícipes de la realidad social en la cual esta inmersa la institución educativa.

Una de las Licenciadas opina que se debería realizar una reunión con la Directora para hablar sobre el tema.

26/09/05

En esta reunión se trata el tema de los grupos de reflexión con docentes, donde se debate si suspender o no el dispositivo en esta escuela, debido al clima de tensión y agresión contra la coordinadora, sobretodo sufrida en el último encuentro. Antes de finalizar se llega a un acuerdo donde se toma la decisión de suspender definitivamente el dispositivo planteado.

g) Dispositivo: Reunión con Directivos

08/08/05

Se realizó una reunión con la directora para comentarle que a partir de la conversación con los preceptores, donde manifestaron malestar y agotamiento

en su desempeño en la escuela, surgió la idea por parte del equipo de realizar grupos de reflexión con los mismos, y la posibilidad de también ampliar el dispositivo a los docentes.

La directora acepta la propuesta, ya que percibe que los preceptores y los docentes “están saturados y la realidad los supera”. Se coordina horarios y fecha de comienzo de la actividad. La Directora propone que sea en horario escolar, y que los alumnos a cargo de dichos docentes entren más tarde a la escuela.

17/09/05

Se realiza la reunión con la Directora para plantearle lo que está sucediendo en el grupo de reflexión con docentes, para pensar la posibilidad de la continuación o no del mismo. La reacción de la Directora fue de total enojo, manifestándose sorprendida por lo sucedido ya que nadie se lo había comunicado. Y planteó la necesidad y obligatoriedad de concurrir a ese espacio, debido a que era una decisión tomada por ella, y a la que había que respetar.

El equipo le planteó que si las condiciones grupales continuaban de este modo la tarea se suspendería, ya que este espacio tiene como objetivo aliviar el malestar a través de la palabra.

31/03/06

Directora de polimodal y el equipo de salud del Proyecto

La Directora se manifiesta muy preocupada por la experiencia del año anterior en relación a la deserción escolar, ya que finalizó el ciclo lectivo con un número de alumnos significativamente inferior al de principios de año.

Manifiesta que este año no llegan a la cantidad de alumnos por grado que tendrían que tener para que todos los cursos se abran sin dificultades.

Hace hincapié en que los cursos con menor cantidad de inscriptos son primero y tercer año del polimodal, probablemente porque "ya en el E. G. B se ve que los chicos no tienen incentivo para seguir estudiando", además agrega que muchos de los alumnos deben salir a trabajar tempranamente, no pudiendo realizar ambas actividades: estudiar y trabajar.

Le pide al equipo que trabajen con esta problemática, fundamentalmente con estos grupos de alumnos.

2. *Escuela barrio Antártida Argentina*

a) *Dispositivo: Grupo de reflexión con docentes*

08/09/05

Turno mañana.

1º encuentro. Profesores, docentes, secretaria y vicedirectora (9 personas)

La propuesta del dispositivo era para docentes, sin embargo, se suman espontáneamente la secretaria y vicedirectora. Para los próximos encuentros este punto se aclarará y sólo asistirán docentes.

Se interrogan acerca de si la tarea del docente es difícil o no. Algunos opinan que en sí no es difícil, pero que cada vez se ocupa más el tiempo en tareas que no son pedagógicas. Deben hacerse cargo de un rol que no se encuentra en la sociedad, pero con ciertos límites, ya que el docente no puede ocupar el lugar de madre. Otra, en cambio, piensa que en ese momento se juega el rol de madre, padre, tía, maestra, etc.

Se preguntan si se encuentran preparados para estas situaciones. En la actualidad la escuela cumple el rol de asistencialismo, y este no es el rol primordial, sino que es el de enseñar. Por lo tanto, el marco social influye para que la escuela ocupe lugares que no le corresponde.

Plantean la necesidad de un gabinete con servicio social, y de un preceptor. Es decir, más personal para brindar ayuda a los docentes. También piensan que necesitan más formación desde lo metodológico y pedagógico.

Piensan que lo ideal es trabajar con los contenidos que tienen que aprender, pero aplicados a su vida cotidiana.

Se refieren a los problemas que generan los chicos que tienen que ser derivados a escuelas especiales, pero que permanecen en esta escuela, uno de ellos es que atrasan al resto del grupo que sí puede aprender. Opinan que algunos alumnos "se hacen" los que no saben para que las maestras les brinden cariño. Y ellos sobreprotegen a los niños debido a sus carencias, produciendo confusión entre los límites y el afecto. Aunque los límites deben estar, debe haber pautas dentro de la escuela. "Por tener lástima, dejamos de poner límites."

Las familias de los alumnos no responden, los chicos no tienen hábitos de higiene. Sobre este punto una docente opina que podrían higienizarse en la escuela, y otra opina que sería una pérdida de tiempo. Aquí las voces se superponen, y siguen hablando de este tema.

Subestiman a los chicos y por eso no les exigen. Los alumnos piensan que no pueden, primero está el "no puedo".

Continúan hablando sobre la higiene de los chicos, y expresan que es un cambio que debe provenir de la familia, por otro lado, alguien dice que no es una pérdida del tiempo enseñarles estos hábitos en la escuela.

Hasta el momento la secretaria no había intervenido, la coordinadora le pide una opinión. Explica que debido a su cargo, ella está en contacto con la locura de los docentes.

Una docente cuenta un hecho en particular en donde se sintió maltratada psicológicamente dentro de la institución, se angustia mucho. Sus compañeros opinan que tiene que haber mayor protección para el docente. El sistema es perverso, y todo esto los desgasta, los frustra.

Se preguntan: “¿quién es el culpable?, ¿todo un sistema?, ¿es negligencia?” Ante la problemática de la compañera, opinan que falló toda la institución, que no se formó la red necesaria para ayudarla. Hablan sobre la posibilidad de formar una red entre ellos para ayudarse mutuamente, y plantean algunas formas de cómo podrían haberla ayudado.

“Para el sistema somos un número”, ni al sistema ni a las inspectoras les interesan los alumnos.

En relación a los cambios, opinan que no son fáciles, que el cambio, la apertura de la gente, moviliza. Piensan que deberían hacer un cambio de política institucional, y ayudarse entre todos.

Una docente comenta su relación con la directora, está enojada y angustiada. Continúan hablando sobre la dirección: “nuestra escuela es la directora, la directora es la escuela, hay una especie de simbiosis”. Este estilo de gestión los cerca un poco, se encuentran “atados a una forma de estilo personalístico de la dirección, dependemos mucho del humor de nuestra directora”. “Este estilo tiene sus reglas, cuando está todo bien, está todo bien, cuando está mal, todo mal”. Explican que apañar a los chicos tiene que ver con las características de la directora. Con ella, se produce un juego perverso de

aceptar esto o no aceptar. "Dependemos de una persona". Las decisiones están centradas totalmente en ella. Si los cambios no surgen de la dirección, no pueden hacer nada.

La coordinadora les dice que ellos "se sienten como un número, como los chicos de la escuela, pidiendo, demandando..."

Responden que los quieren poner como chicos, que la directora es maternal con los chicos y con ellos mismos.

Coordinadora: "y después los reta como chicos..." Los docentes asienten.

Luego de la lectura de la observación, continúan hablando sobre este tema: las docentes sienten que desde la dirección el trato con ellas y con los profesores es muy distinto: las docentes se sienten excluidas, como siervas, cumplen el rol de secretarías, de porterías, de personal de limpieza, en cambio, los profesores se encuentran en un escalón más alto. Las docentes dicen que ellas siempre son culpables de todo, se enojan, y una de ellas se angustia. Hablan todos juntos, y una docente le dice a un profesor que él tiene un negocio interno con la dirección (en relación a los turnos que deben cumplir).

Plantean que el turno tarde y el turno mañana son dos escuelas completamente diferentes, polos diferentes. Piensan que lo mejor sería tratar de unirse y aunar criterios, que haya solidaridad y compañerismo. Muchas sienten miedo, incertidumbre, angustia.

15/09/05

Turno mañana.

2º encuentro. Cuatro docentes de segundo ciclo.

La coordinadora les pregunta cómo se habían sentido después del último encuentro.

Plantean que volver a acontecimientos del pasado provocó una desestabilización, una liberación. Opinan que quieren llegar a un cambio, no seguir igual.

Surge el tema de las diferencias con los profesores del 3º ciclo. Ellas deben tomar responsabilidades sobre los chicos del 3º ciclo (que son responsabilidad de los profesores), y esto no las compete, pero nadie se hace cargo de nada, así que lo tienen que hacer ellas. "La ley tendría que ser justa para todos". Ellas tienen un estatuto, un reglamento, los profesores del 3º ciclo no tienen. También plantean que tienen que hacer el trabajo que deberían hacer las preceptoras que es cuidar a los chicos, todo esto a ellas no les corresponde.

Deberían asesorarse sobre qué es lo que dice el estatuto, y el reglamento interno de la escuela. Ellas quieren colaborar pero sin responsabilidad. El convenio interno institucional fue confeccionado por la dirección, éste se acata, no se discute, las docentes sólo firman.

La coordinadora interviene: “cómo están preocupadas por su propia responsabilidad...”

Dicen que sí, “la responsabilidad es tuya y es mucha carga. Siempre se lastiman, es mucha la carga que te ponen, porque la función es dar clases y colaborar, pero no tener la responsabilidad de toda la escuela”.

Tienen miedo al maltrato por parte de la directora, ya sea en forma de miradas, gestos o falta de respeto delante de los alumnos. Debido a esto tratan de aislarse en el aula, “nuestro mundo es el aula”. Opinan que debido a la falta de respeto de la directora hacia ellas delante de los alumnos, éstos también lo hacen con las docentes, debido a lo que ven en la actitud de la directora.

Ante estas situaciones reaccionan de diversas maneras, algunas se callan y tienen una actitud evitativa y otras enfrentan la situación, no permitiendo el maltrato, y defendiendo sus derechos. Lo que les pasa en común es que les resulta muy difícil trabajar bien en estas condiciones. Explican que la directora tiene mucha autoridad frente a los alumnos.

La coordinadora pregunta si tiene el poder absoluto. Opinan que “ella sabe cómo apretar a los chicos, se para frente a los chicos, y ya le tienen respeto”. “Ella sabe cómo va a llegar al personal, tiene la ficha de cada uno”. “Es Dios, puede estar en todos lados”. “Tiene un objetivo y lo hace, y no importa cómo”.

Coordinadora: “El problema es la forma, cómo y cuándo lo hace...”

Las docentes agregan que además tiene que ser para todos este poder y esta autoridad.

Luego de la lectura de la observación: Una docente opina que esto es así porque saben que pueden responder a esta responsabilidad, pero el problema está en que no quieren tener esta responsabilidad. La escuela sigue funcionando porque ellas tienen la capacidad de responder. Opinan que la directora les da la responsabilidad, pero que tienen que tener cuidado de no abusar con este poder, porque ella se encuentra desde atrás observando.

28/09/05

Turno mañana.

3º encuentro. Cuatro docentes.

Comienzan hablando que no les alcanza el tiempo para terminar con el programa, pero que, pese a esto, los chicos anduvieron bien en las actividades y que pudieron estar en grupo. La coordinadora se dirige al grupo y plantea que puede ser porque las docentes están trabajando bien con los alumnos...

Manifiestan que siempre cotejan lo que trabaja cada una, por dónde anda con el programa, etc. Explican que ahora en 5º año tienen áreas, lo que implica que tienen más de un maestro. Esta decisión la adoptó la dirección sin el consenso de las docentes, cuestión que hubiera sido importante decidir con el consentimiento de ellas. No están de acuerdo con esta nueva modalidad ya que piensan que es mejor para el alumno, y necesario, que tenga un solo maestro como referencia a esa edad. El maestro también trabaja mejor con un solo

grupo, que teniendo varios rotativos, que le demanda más tiempo. Además, al tener un solo maestro todas las áreas puede trabajar más interdisciplinariamente.

Cada una comenta su modalidad de trabajo, la coordinadora les apunta que empiezan a aparecer las diferencias entre ellas en cómo dar una clase.

A esto responden contando que cada una tiene un estilo propio, pero que se ponen de acuerdo en la forma de trabajar, ya que si se trabaja en forma unitaria se obtienen mayores logros.

Explican que con la implementación de las áreas, la institución quería comprobar si al tener diferentes maestros los problemas de conductas disminuían, además que de esta manera era una forma para prepararlos para el régimen del polimodal. Las docentes opinan que se adelantaron a los cambios, que no era necesario, y manifiestan cuánta diferencia existe entre el actual régimen y la tradicional primaria y secundaria. Manifiestan que se contempla mucho a los chicos, que se les tiene lástima, “con lástima no se soluciona nada”.

Con respecto al campo laboral plantean que no buscan a los egresados de ahora, sino a los de la tradicional secundaria. Piensan que los chicos de ahora no están preparados.

La coordinadora les pregunta si no hay salida. Opinan que va a costar. La coordinadora vuelve a intervenir: “el cambio de sistema no fue siempre bueno, ¿no? Acá no funcionó”... A lo que le contestan que este sistema ya

había fracasado en otros países. La coordinadora les pregunta “¿qué pasó con los cambios en los problemas de conducta que se pensaba iban a disminuir?”

“Los chicos tienen tantos profesores que descargan la violencia con uno”, ellos ven las diferencias entre los profesores para dictar la clase, y esto lo hacen notar mucho, marcan la diferencia, y esto les resulta cruel. Además de que faltan el respeto, se preguntan: “¿dónde está la autoridad?”, a lo que responden que no existe. Dicen que los chicos tienen limitado el futuro, por lo tanto ellas tratan de mostrarles que hay cosas mejores, que se pueden superar.

10/11/05

Turno mañana.

4º encuentro. Cuatro docentes.

Comienzan diciendo que se acerca fin de año y el acto final, en donde los alumnos no quieren actuar, hasta el punto de que no van a asistir al acto.

La coordinadora les pregunta que tendrá que ver esto que están diciendo con el no poder encontrarse para llevar a cabo de forma continuada estos encuentros. Explican las razones: desinfección, profesores que faltan, falta de agua, la Cumbre de las Américas...

La coordinadora retoma las temáticas que habían trabajado durante el último encuentro (el poder enfrentar a la directora y otras situaciones

complicadas, poder decir más cosas...) Ante esto no recuerdan nada, de a poco empiezan a hacerlo y a recordarse entre ellas.

Manifiestan que a partir de estas charlas se fueron dando cuenta de que podían decir más cosas y plantear determinadas cuestiones.

Retoman un acontecimiento en donde la directora las había retado como si fueran chicos. A partir de esto, piensan que estos encuentros, las pueden fortalecer más para poder hablar con la directora. Plantean que la vicedirectora está en otro nivel, y que debería actuar de otra manera, no como lo está haciendo.

Comentan otra situación en donde a la mañana se dictaron clases y a la tarde no, y la falta de explicación que se les dio por esta toma de decisión. Una de las docentes al trabajar en ambos turnos, dice que mañana y tarde son dos escuelas distintas. Se preguntan "¿por qué motivo nosotras siempre debemos cumplir horarios y los profesores no?". "No es estar en contra de los compañeros, pero sí que haya un trato igual para todos". Esta diferencia que sienten en el trato con ellas y con los profesores, se lo plantearon a la vice y a la directora, pero la respuesta fue que no se hacen diferencias. Lo que le molesta a las docentes es la forma y la actitud con que la directora responde. Dicen: "vamos para donde vaya, si está bien, estamos bien, si está mal, mal" (en referencia a la directora).

Una docente plantea que ya no aguanta más a los chicos, que está perdiendo la voz, que entra a la escuela y se siente mal, le tiene fobia al aula,



“la asfixian”. Esto en la escuela donde trabaja por la tarde no le sucede, por la tarde vuelve a ser la misma de siempre.

A las demás no les pasa lo mismo, piensan que es difícil pero no se sienten mal como la compañera. La docente que se siente mal, explica que su malestar se refiere al aula y a la institución en su totalidad, siente que no pertenece, que no es aceptada, le molesta la actitudinal de los chicos, todo la excedió, no puede más: “estoy contando los días para terminar, como los presos”. Piensa que el año que viene va a seguir en la escuela porque va a llegar renovada. Compara con otras escuelas en donde los directivos la atienden y se preocupan por ella, en esta escuela no está a gusto. Al mismo tiempo, dice que adora a los chicos, pero que la cansaron. Por eso surge el dilema entre continuar el año que viene o no.

La coordinadora les pregunta por qué trabajan en esto. Responden que por vocación, que les gusta, que es un desafío. Dicen que en una escuela normal cualquiera es maestro, pero en esta realmente es un desafío. También dan mucho, pero reciben muy poco a cambio, casi nada.

La coordinadora les pregunta si no tendrán demasiadas expectativas. Piensan que no, porque piden lo mínimo al alumno. La coordinadora les pregunta “¿lo mínimo de qué?” Responden: “Lo máximo en esta comunidad en especial es pedirles que sigan estudiando en la secundaria, o que sigan estudiando algún oficio”.

En la devolución la coordinadora les plantea que todas estas cuestiones negativas tiñen los logros que van alcanzando con los chicos, que fueron mencionando anteriormente. Y que hay algo de expectativas en cada docente para que continúen trabajando en la institución, pese a los diversos problemas que tienen que afrontar.

b) Dispositivo: Taller "Toma de decisiones" con alumnos de 9° año, coordinado por dos psicólogas

11/04/06

19 alumnos y una profesora.

Nos presentamos y se les explica en qué van a consistir los siguientes encuentros. Se les propone hablar sobre lo que piensan acerca de esta propuesta.

Uno de los alumnos dice: "mientras que no haya tarea".

Las coordinadoras del grupo (dos psicólogas), les preguntan qué edad tienen. Tienen entre 13 y 17 años. Hacen chistes en relación a la edad. Algunos dicen que tienen 30, 40, 60 años.

La profesora de los alumnos comenta que a principio de año les había dado una encuesta para contestar en relación a los siguientes temas: con quién

vivían, qué materias les gustaban más y cuáles menos, qué tenían pensado hacer el año próximo, etc. Las coordinadoras les proponen que comenten algo sobre dicha encuesta, pero nadie responde.

Alguien dice que esta actividad es aburrida y que prefiere que la profesora dicte su clase.

La coordinadora les señala que a veces resulta difícil poner en palabras lo que les está sucediendo.

Entre ellos se piden que alguno hable, que alguien diga algo. Hacen chistes en relación a las horas de clase que van a perder.

Un alumno comienza a hablar sobre la Escuela de Formación Profesional n° 4, ya que cuatro alumnos asisten a la misma en el horario de la tarde. Se puede estudiar computación, mecánica, electricidad, costura, carpintería.

En este momento hay mucho ruido y desorden en el aula.

Se les señala que quizá hablar de estos temas los pone ansiosos, nerviosos.

Les preguntan si alguno asiste a las actividades deportivas que se realizan en la escuela los días sábados. Ninguno concurre.

Un grupo de chicas estuvieron muy dispersas durante el transcurso del encuentro, a ellas se les pregunta si asisten a estas actividades, contestan que no. Ante esta pregunta el resto del grupo se ríe y ellas parecen avergonzadas.

Alguien menciona la importancia de tener toda la escuela completa para poder trabajar.

Otra alumna comenta que estudia danzas árabes y la cultura árabe en general.

Se les menciona la posibilidad de que el año que viene ya no se vean tan frecuentemente como ahora, y se señala el amplio abanico de posibilidades que tienen para hacer el año próximo: trabajar, estudiar, lo relacionado con la danza y el arte, estudiar un idioma... También se hace mención a lo difícil que es para cada uno la separación.

Uno de los chicos quiere estudiar soldador naval.

Se les señala que aparecen las diferencias, que a todos no les gusta lo mismo.

Alguien menciona la siguiente frase: "no se puede vivir del aire".

Uno de los alumnos opina que algunos de sus compañeros no sirven para nada, molestan, no hacen nada, se ríen.

Otros, protestan porque están aburridos y el tiempo no pasa.

Por último, se les hace referencia a la posibilidad de elegir alguna actividad diferente a la que la familia viene realizando (por ejemplo, cartoneros).

Termina la hora, se levantan todos rápida y abruptamente.

25/04/06

19 alumnos y una profesora.

Se les propone jugar al "juego de las etiquetas". Consiste en que cada uno escriba en una tarjeta lo que tiene pensado o le gustaría hacer en un futuro próximo (tipo de trabajo, de estudio, deporte, etc.). Se colocan todas las tarjetas en una bolsa, de a uno por vez saca una sin mirarla, la muestra al resto del grupo, para que éstos le den pistas y pueda adivinar lo que dice. Además el participante que retira la tarjeta tiene que adivinar quién la escribió.

Luego de que escribieran las tarjetas, uno de los alumnos comienza el juego retirando la primer tarjeta de la bolsa. La tarjeta dice "Tae-kwondo", adivina rápidamente porque otro compañero le dice la palabra. Sabe quién la escribió, ya que este compañero realiza el deporte. Explica de qué se trata la disciplina y comenta que se puede ganar dinero siendo maestro del deporte. Lo "cargan" porque es gordo.

Una de las compañeras interviene pidiendo que no lo discriminen por ser gordo.

Este chico, el que hace Tae-Kwondo, decide seguir el juego y retirar una tarjeta de la bolsa. La palabra es "Veterinario". Para que los demás le den pistas, pregunta: "¿qué elementos se usan?", le responden: "jeringa, inyecciones, agujas". Arriesga la palabra doctor. Le siguen dando pistas: "cortan el pelo, hay peluquería, castran. Sirven para curar." El que debe adivinar pregunta: "¿para curar qué?", le responden: "un perro". Con esa pista adivina la profesión.

La alumna que había escrito la palabra veterinaria, retira una etiqueta que dice "Computación". Pregunta: "¿de qué se trata?", le responden: de máquinas, computadoras. Se ríen porque dieron demasiadas pistas. La compañera adivina la palabra.

La próxima etiqueta que retiran dice: "Mecánico".

Cada vez que sacan una etiqueta todos dicen el nombre de la persona que lo podría haber escrito.

Pregunta: "¿de qué se trata?", "de herramientas, de armar y desarmar". Adivina la palabra.

La próxima etiqueta dice "Carpintería". Las pistas que dan son: "se trata de madera", adivina rápidamente.

La siguiente etiqueta dice "No sé". Hacen chisten en relación al no saber, ya saben quién la escribió.

La coordinadora interviene diciendo que tal vez, este es el momento que están viviendo algunos de "no saber".

Se le propone al alumno que escribió esta etiqueta que continúe con el juego y retire una tarjeta. No quiere jugar, los compañeros le insisten y accede a jugar. La etiqueta que extrae dice "Me gusta jugar al fútbol". Le dicen que se trata de transpirar la camiseta, adivina cuál es la palabra.

La siguiente dice "Administración de empresas". Pregunta: "¿qué es, de qué se trata?", le responden: "de números, papeles, escritorios, estrés, renegar, quiebra, te podés fundir, tenés secretaria". El alumno dice: "una empresa", lo

ayudan diciéndole que se trata de administrar. Pregunta: “¿administración de qué?”, le responden que parecido a un banco. Cuando adivina dice: “lo hicieron más largo que esperanza de pobre”, haciendo alusión a que la palabra administración de empresas es muy extensa.

La alumna que había escrito esta palabra, saca la siguiente: “Futbolista”. Le dan pistas: transpiración, correr, fútbol. Le preguntan al compañero que lo escribió: “¿quieres vivir de esto?, ¿te vas a morir de hambre, vas a tener que cirujear!”

La siguiente etiqueta dice “Mecánica”, adivina rápidamente. La siguiente etiqueta tiene la misma palabra.

Cuando ven la siguiente etiqueta que dice “Electricidad del automotor”, uno de los chicos vuelve a decir “Más largo que esperanza de pobre”. Las pistas que le dan son las siguientes: “se trata de armar y desarmar, y arreglar, pero no es mecánica”. Pregunta si se trata de autos, y adivina la palabra.

La próxima etiqueta dice “maestra”. Algún compañero dice: “¿te vas a cagar de hambre!”. Adivina rápidamente la palabra.

La siguiente dice “Cardiólogo”. Las pistas: “te miran con una lupa”. El alumno que debe adivinar piensa que la palabra es dentista, le dicen que es parecido, una clase de doctor. Arriesga la palabra “cirujano”. Le contestan que no, que trabaja con corazones, con pulmones. Alguien dice “corazón con agujeritos”. No lo adivina, pide ayuda. Una de las coordinadoras, les propone que le digan el nombre de alguien conocido que realice esta profesión. Los

alumnos le dicen "Favaloro, ¡llamá a Cardio!". La alumna que tiene que adivinar dice saber el nombre, pero en este momento no lo recuerda. Los compañeros le terminan diciendo la palabra y se burlan de ella por no haber podido adivinarla.

La siguiente palabra es "bailarina". Las pistas son: "cantan canciones de Shakira, ¡te vas a morir de hambre!, está relacionado con la música". Arriesga la palabra "cantante", los demás le dicen que es lo que van a hacer el sábado, le preguntan: "¿qué hay cuando mirás Pasión de Sábado?", con esta pista adivina la palabra.

Falta participar a un solo chico, pero se niega a hacerlo, así que saca una etiqueta otro que dice "Pescado para no hacer nada".

La coordinadora manifiesta: "Esto indica que a veces uno prefiere ser pescado para no pensar qué hacer".

Las últimas tres etiquetas dicen "Panadero", "Mecánico" y "Doctor".

Grupos reducidos

Se modificó la técnica, de trabajar con todo el grupo áulico, debido a que la tarea no podía ser llevada a cabo eficazmente, por lo tanto, se pensó en reducir los grupos (entre dos y cinco alumnos).

22/06/06

Dos alumnas.

Manifiestan que un grupo de compañeros quieren continuar estudiando el año que viene todos juntos. Según estas alumnas, cinco compañeros van a continuar estudiando polimodal, y el resto en escuelas de formación profesional, estudiando algún oficio.

Refieren que sus padres están de acuerdo en que sigan estudiando. Una de ellas dice: "No quiero terminar como mis papás que son fileteros".

Todo el curso "se vino a pique con las notas", tienen muchos problemas con una profesora, quién "le arrancó los pelos a un compañero".

Sin embargo, agregarán que "nosotros tenemos problemas con todos los profesores". Refieren que los profesores les gritan y que ellos les hablan con respeto, aunque a veces se enojan. Aquí se dan cuenta de que ellos también son problemáticos y que la culpa no la tiene sólo el profesor.

Se autodenominan como "quilomberos". "Nunca nos quedamos callados. Se piensan que son la autoridad (los profesores), que nos pueden hacer callar..." "Es muy difícil que nos den clases a nosotros".

Sin embargo, con la profesora de lengua tienen una relación muy buena: "Siempre nos dio un espacio para que hablemos de los problemas personales, del viaje de egresados... Nos escucha mucho, nos entiende, nos da consejos, siempre con respeto".

La mayoría dice no saber qué hacer el año próximo, las familias no los ayudan en esta decisión, ya que no se habla del tema.

Manifiestan que estudiar resulta infructuoso, ya que muchos terminan atendiendo una rotisería, luego del paso por la escuela.

Alguno estudia carpintería por la tarde y otro computación.

La madre de uno de ellos quiere que siga estudiando polimodal, pero él no quiere, quiere embarcarse para pescar y ganar mucho dinero.

13/07/06

Cuatro alumnos.

Un alumno pregunta: “¿Vamos a hablar de nuestros problemas?” Continúan hablando de sus problemas con una profesora a quién ya “no aguantan más”.

Bromean acerca de que uno de ellos es adoptado. Un alumno relata que a su madre le dice que es adoptado, porque es diferente física y personalmente al resto de la familia. Sus padres quieren que termine de estudiar, pero él no quiere, prefiere trabajar. Otro de los chicos coincide con esta elección. Los trabajos que realizarían serían en la construcción o en un taller mecánico. Les gusta la construcción para destruir y hacer pedazos una pared, una casa.

Uno de los alumnos quiere jugar al fútbol, sin embargo, sabe que tiene que continuar estudiando.

Los que piensan seguir estudiando, tienen miedo a no poder ingresar a otra escuela, por el bajo nivel académico que tienen en la actual. "Esta escuela se quedó en el 2003 y las otras son del 2008".

Por otro lado, dicen "No se puede comparar a las mujeres que llegan a su casa y estudian, con los varones que no hacemos nada".

07/09/06

Tres alumnas.

Manifiestan estar bien, pero en la escuela ir mal. Se quedan libres por las faltas, casi todo el curso. Deben faltar por enfermedad, por hacerse responsable de los hermanos y tener que cuidarlos o internación de parientes. Dependiendo del comportamiento que tengan, les reintegran más faltas.

Refieren que ni el director ni las preceptoras los dejan hablar.

Una de las chicas, el año que viene se va a vivir a Misiones, allá estudiará el polimodal, para luego ser profesora.

Otra, por la tarde, estudia operador de PC en una Escuela de Formación, quiere continuar estudiando polimodal con orientación en contabilidad. Una de las alumnas estudió diseño gráfico, curso que quiere retomar el año próximo.

En relación a las inasistencias dicen: "Los profesores faltaron mucho más que nosotros, más las faltas de los alumnos, nos atrasamos mucho. Si estudiamos y nos portamos bien, nos darían diez faltas más".

En relación al viaje de egresados, una de las alumnas piensa que no se lo merece, ya que no hace las tareas porque no quiere, y no por la culpa de los profesores. Manifiesta que su madre está más ilusionada con el viaje que ella, puesto que quiere que su hija realice las cosas que ella no pudo hacer (viaje de egresados, fiesta de quince). Su madre piensa que "soy la única esperanza de la familia".

Otra de las alumnas agrega que no quiere que su papá (que es policía) trabaje más horas, y que no esté nunca en la casa, para pagarle el viaje. Prefiere no ir.

Refieren no querer terminar como el resto de sus compañeros, quieren tener un título.

14/09/06

Un alumno.

Mantenemos un encuentro con un alumno de 9° año que quedó libre por las reiteradas inasistencias. Concorre a la escuela para retirar los módulos de

tutorías, y realizar las actividades en su casa, para luego, ser corregidas por los profesores.

El motivo de sus inasistencias es su trabajo de horario cortado, el cual no puede abandonar porque debe ayudar económicamente en su hogar.

Va a hacer un esfuerzo muy grande para terminar 9° porque su madre le insiste con esto, además quiere comenzar un curso de reparación de PC.

26/10/06

Cuatro alumnos.

Continúan con la preocupación acerca de la diferencia de nivel entre su escuela y otros polimodales.

Uno de los alumnos (quien tiene graves problemas de disciplina), manifiesta no querer estudiar más. El año que viene tiene planificado trabajar y hacer un curso de carpintería.

Piensan que los adultos quieren que estudien para “no ser vagos”. Se les pregunta qué es ser “vago”. Uno contesta: “levantarse a cualquier hora, callejear, no trabajar”.

Dos chicos ya eligieron el polimodal para seguir estudiando, y manifiestan que hay que poner voluntad para estudiar. Otro dirá que con voluntad solamente no alcanza, ya que tienen un nivel académico muy bajo respecto a otras escuelas.

Relatan que la profesora de lengua es la única que puede ayudarlos a adelantar lo que no sabe para el año que viene. Una de las alumnas piensa que no es necesario, basta con agarrar los libros.

Otra chica todavía no tiene muy en claro qué hacer ni a dónde realizar un curso de computación.

Todos hablan sobre los cyber y la cantidad de horas que algunos se la pasan jugando. Refieren un juego de computadora de policía y ladrón, donde el que más roba, más gana. Dicen que esto no está bien para los chicos más chicos, ya que no es lo ideal inculcarles estas ideas.

La coordinadora les pregunta si sus padres les han enseñado o transmitido algo de sus respectivos trabajos. Alguien dice: "¡Nada, qué nos van a enseñar!, ¡A sacar los boletos del colectivo!" (Su padre es chofer de colectivo de línea).

c) Dispositivo: Taller de hábitos de higiene con 4° año

Coordinado por pediatra y psicóloga

18/04/06

En el primer encuentro la pediatra y la psicóloga propusieron a los alumnos trabajar acerca de qué es la enfermedad y la salud.

Para ello, escribieron en el pizarrón ambas palabras y pidieron a los alumnos que escribieran en el mismo, los conceptos que creyeran asociados. En la columna de Salud escribieron: sano, vacuna, lavarse las manos y los dientes, bañarse. En la columna de Enfermedad: dolor de panza, fiebre, muerte, remedio, médico, hospital, inyección.

Se evidenció que poseen un conocimiento apropiado acerca de la importancia de la higiene y los efectos que causa la falta de ésta, pero que no se corresponde con lo que efectivamente realizan en lo cotidiano.

25/04/06

Se les propone la siguiente consigna: "Armar una historia entre todos, acerca de un día en la vida de un niño de aproximadamente 10 años, desde que el niño imaginado se levanta hasta que se va a dormir".

Las dos historias confeccionadas entre todos los alumnos del grupo fueron las siguientes:

Daniel es el nombre que eligieron para denominar al niño de la historia, tiene 10 años (coincide con la edad de la mayoría de los chicos del aula).

"Se levantó enfermo y la mamá lo llevó al hospital. Lo pusieron en una camilla y le dieron suero. Estaba mal del corazón. Pasó tres días en el hospital y lo operaron del corazón. Lo operaron y se puso bien. Salió bien de la

operación. Pasaron tres días y volvió a la escuela. Se dio la cabeza contra una pared. Salió del hospital y se quebró la pierna cuando la metió en un pozo.

Se fue a jugar, se lavó las manos y se fue a comer. Lo operaron de nuevo. Pasaron tres días y volvió a la escuela y ya no tuvo ningún accidente, se puso bien.”

Al interrogarlos sobre la historia surge en el grupo lo siguiente:

Coordinadora: “¿Por qué es tan accidentado?”

Alumno: “Porque es un desorejado, no hace caso”

Coordinadora: “Pero hay cosas que se pueden evitar...”

Alumnos: “Se chocó la pared porque venía corriendo, lo empujaron contra la pared”

Coordinadora: “La historia de Daniel se parece a la de ustedes... ¿Siempre los pueden llevar al hospital?”

Alumnos: “No, mamá siempre está muy ocupada”, “Trabaja, no hay nafta, se le pincha la goma, el hospital puede estar de paro...”

A los gritos y entre todos, cuentan accidentes domésticos que han sufrido en el último tiempo: golpes, caídas, quebraduras.

La protagonista de la otra historia es Cintia de 9 años. Aquí se trató de hacer mayor hincapié en introducir en el relato los hábitos de higiene.

“Se levantó de la cama cucheta y como estaba dormida se arrancó la cabeza.

Se levantó, se lavó las manos, la cabeza, la cara y los dientes y se fue a la escuela. Tenía que caminar quince cuerdas para ir a buscar el agua, llevaba bidones.

En la casa, cuando vuelve de la escuela, se baña y se resbala con el jabón. Se raspó la pierna y le salía sangre. Le pusieron curitas. Para que no se infecte le pusieron Pervinox.

Pasaron tres días, fue a cocinar, y se le quemó la mano, se la vendó y la madre la llevó al hospital.

Comió, se lavó la boca con pasta de dientes y cepillo.”

02/05/06

Ante el asombro que generó la confección de estas historias plagadas de accidentes domésticos, surge una nueva intervención que durará aproximadamente la totalidad del taller:

El armado, en pequeños grupos del Juego de la Oca, conocido por todos, adecuado a las situaciones de acciones preventivas en accidentes cotidianos. En la dinámica del juego se incluyen obstáculos (falta de cuidado corporal,

accidentes, etc.) y recompensas (relacionadas al cuidado corporal), en algunos casilleros, estos son establecidos de común acuerdo, entre los niños y el equipo de salud, también participa el docente. Esto obliga al participante del juego a detenerse o avanzar en los diferentes casilleros. Se pensaron según los comentarios que el grupo había realizado en los encuentros anteriores. Se trabajó con diferentes elementos (un juego que se usó como modelo, cartulinas, lápices de colores, cubos).

Del 09/05 al 22/08/06

En este período de tiempo se pautaron y se realizaron las actividades para llevar a cabo la confección del Juego de la Oca:

- Se formaron grupos de cuatro alumnos cada uno
- Cada grupo copió en su cartulina el Juego de la Oca modelo.
- Utilizaron la técnica de collage para decorar el juego
- Confeccionaron los obstáculos y las recompensas propias del juego, pero adaptados a los hábitos de higiene.
- Confeccionaron los dados y las fichas de los diferentes jugadores.
- Los coordinadores pautaron las reglas del juego

- Cada grupo jugó con su juego correspondiente.
- Presentación de los Juegos en la Feria de Ciencia desarrollada en el Polideportivo

Durante este período la mayoría de los alumnos tenían interés en la tarea, pero se encontraban muy inquietos: corrían por el aula, se pegaban, se molestaban entre los grupos, se tiraban unos a otros los elementos de trabajo, algunos no querían trabajar y permanecían toda la hora debajo de un banco.

Otros, pudieron desarrollar y llevar a cabo la actividad en forma adecuada, respetando a los compañeros y a los coordinadores, encontrándose muy entusiasmados con la actividad.

d) Dispositivo: Reunión con padres de 9no año previa a comenzar el taller "toma de decisiones"

Objetivo: Conocer el momento en el que se encuentran los alumnos de 9no año en relación a la decisión de continuar estudiando el año siguiente

28/03/06

7 padres y 2 coordinadoras psicólogas

La mayoría de los padres manifiestan que sus hijos van a continuar estudiando un oficio, o algún curso corto; ya que "le escapan al polimodal".

Una madre expresa que su hijo cambia todo el tiempo de opinión, "todavía no sabe que hacer".

Varios padres refieren que quieren que sus hijos continúen estudiando aunque saben que va a ser difícil porque algunos tienen que trabajar y otros porque no les gusta la escuela.

Una madre dice que su hija no tiene ganas de estudiar y es distraída, "todavía juega con las muñecas."

Manifiestan que a pesar de que algunos de sus hijos trabajan, no los ven capacitados para tomar ciertas decisiones y responsabilidades. Por lo que perciben que el año próximo va a ser muy incierto en cuanto a la continuidad del estudio.

3. Escuela barrio Santa Rita

a) Dispositivo: Grupo de reflexión con docentes

25/08/05

Turno mañana.

1º encuentro. Cinco docentes.

La coordinadora les pregunta qué saben de estos encuentros.

Responden que sabían que iban a ir psicólogas para trabajar con ellas sobre diversas problemáticas. Plantean que: “los adultos necesitamos hablar de los problemas, se necesitan soluciones”, además de alguien adentro de la escuela, trabajando con ellas todo el tiempo, es decir, un gabinete con psicólogo, maestra recuperadora, asistente social, etc.

La coordinadora les plantea que el desafío es seguir trabajando con estas condiciones y variables.

Hablan sobre su angustia y bronca, y sobre su falta de capacitación para afrontar estas tareas que corresponden a los miembros de un gabinete escolar.

Las demandas provienen de varios lugares: de los padres, de los alumnos, los directivos, y hasta de ellas mismas al interrogarse sobre el trabajo académico de cada día: “me voy con las manos vacías”. “Estamos desanimadas, cansadas de luchar, de no ver resultados”. Plantean la necesidad de “cambiar de aire”.

Intentan trabajar con diferentes estrategias y no obtienen resultados, se replantean si hacen las cosas mal, “todo cae en saco roto”. Opinan que en la escuela no hay valores, hay indiferencia y desorden. Desde lo académico la tarea les resulta frustrante, no pueden trabajar, y se sienten saturadas.

Las problemáticas más frecuentes son la violencia, la mala educación, la nula comunicación con las familias que están ausentes e indiferentes. Opinan

que su trabajo es muy solitario. “Vienen los padres de los chicos que no tienen problemas”.

Se plantean para qué trabajar si no da frutos, “¿por qué no respirar otros aires?” Estas docentes se encuentran trabajando en instituciones con este tipo de problemáticas entre tres y veinte años.

Opinan que estas problemáticas son provocadas “desde arriba”, desde el Estado. Por ejemplo, los padres que tienen planes “jefas y jefes” llevan a sus hijos a la escuela sólo para cobrarlos.

La coordinadora pregunta cómo es que llegan a trabajar en una escuela de estas características.

Responden que no sabían a dónde iban y que la escuela no era de esta manera, antes hacían campamentos, viajes, etc. Este año se nota mucho la violencia, desde los juegos, los insultos, etc. En el recreo juegan al policía y al ladrón (ser el ladrón es lo que está bien).

Interviene la coordinadora: “Alguien hacía referencia a la historia, un antes y un después, se habla de nuevas subjetividades... hay que pensar a quién recibimos, antes de dar...”

Hablan acerca de cómo los programas van bajando el nivel de exigencia, para ajustarse a las características de la población de estos tipos de escuelas. Además hay chicos que no pueden estar en esta escuela, sino que son para escuelas “especiales”.

Dicen que los profesores universitarios las critican cuando los alumnos llegan a la universidad por la educación que les dan.

Plantean que les brindan y les ofrecen mucho a los alumnos, pero nada los atrae, no saben trabajar en grupo, compartir, no quieren ni respetan a la bandera. Se "cargan" entre ellos por ir a izar la bandera. Deben trabajar en un mismo grado con subgrupos formados por alumnos con diferentes niveles de aprendizaje.

"Cunde el mal ejemplo, con algunos grupos directamente no se pueden dar clases". Cuando algún chico tiene algún problema de conducta muy grave, se reflexiona y se hacen actas. La óptica de la suspensión saben que no es buena, pero mientras el alumno está suspendido, ellas descansan.

La coordinadora les explica que la idea de estos grupos de reflexión es una propuesta de contención ante el individualismo y la insatisfacción que viven....

Ellas resaltan el grupo humano de adultos que hay en la escuela, y lo positivo de poner esto en palabras. Este grupo las sostiene para no dejar de trabajar, se preguntan si encontrarán esta gente en otras escuelas.

15/09/05

Turno mañana.

2º encuentro. 7 docentes.

(En el día de la fecha no se dictaron clases por falta de calefacción, las docentes sí se tuvieron que quedar en la institución)

Plantean dos problemas fundamentales dentro de la escuela: la violencia y la falta de participación en la institución por parte de la familia. Es casi imposible trabajar con esto, ya no saben que técnicas utilizar para resolver estos problemas.

Dicen que están preparadas para educar y no para hacer asistencialismo psicológico. "Hay momentos en los que ni siquiera queremos entrar al salón".

Los alumnos pasan mucho tiempo en la calle trabajando o juntando cartones. Hay mucha agresión entre ellos.

Existen problemas que ellas no pueden resolver, como los problemas de nutrición, de asistencia médica, entre otros.

Comentan sobre los profesores que se cansan y renuncian, produciéndose una casi constante rotación de los mismos, ya que no todos están preparados para trabajar con este tipo de problemáticas. No necesitan capacitación en relación a los contenidos, sino en relación a este tipo de situaciones que plantean como cotidianas en la escuela.

Mencionan que los valores de la familia argentina se han perdido a causa de los problemas sociales y políticos del país. Las familias deben sobrevivir.

La coordinadora interviene planteando que lo que se pone en juego es subsistir, "¿ustedes también tienen que subsistir?"



Opinan que sí, y que por eso los profesores desertan. Hay dos mundos muy distintos: el del profesor y el del alumno, esto creado por la mala política argentina.

Interviene la coordinadora: “si uno está en un mundo distinto, tiene que mirar a ese chico con el cristal de su mundo...”

Responden que por eso muchos docentes se van de la institución. Estas ganas también están en ellas, pero no lo hacen por la calidad de personas del grupo humano que conformaron. Produciéndose un dilema entre quedarse e irse.

La coordinadora les pregunta por qué será que los profesores tienen más ganas de irse que los docentes...

Responden que “porque los profesores están en tercer ciclo, que son los más terribles”.

La coordinadora les pregunta cómo es el circuito ante un hecho de violencia...

Ante un hecho de violencia el circuito se va desvirtuando: “La palabra va perdiendo valor, los alumnos saben que no pasa nada, que no hay sanciones”. Lo mismo ocurre con el estudio: “para qué estudiar si no me exigen”. No pueden hacer repetir de año a los alumnos, debido a las pautas institucionales y a las que vienen desde el Estado. “Estudiar o no estudiar es lo mismo”.

Interviene la coordinadora: "pareciera haber un desfase entre lo que viene desde el Estado y la expectativa de ustedes de que los chicos aprendan. ¿Van contra la corriente?"

Opinan que sí. "Si nos pasa algo en la escuela estamos solas, no tenemos apoyo, si pasa algo con los chicos respondemos con nuestro patrimonio".

Hablan sobre las jornadas del día de la fecha, que fueron suspendidas por falta de calefacción. La decisión fue tomada por la docente con el apoyo del gremio. Hubo unidad en la toma de esta decisión entre el turno mañana y tarde. Pero están desprotegidas desde la dirección por la decisión tomada.

Plantean que con los chicos tiene que haber autoritarismo pero cariño también, y que la enseñanza debe ser uno por uno.

Acuerdan en que todas tienen las mismas ganas de que el chico aprenda, y el objetivo de que tengan un proyecto en el futuro.

Hablan sobre la problemática de los chicos que necesitan ser derivados a escuela especial. Opinan que se manoseó mucho a estos chicos, haciendo referencia a los distintos profesionales que evaluaron a estos alumnos. Surge desconfianza ante éstos.

La coordinadora les pregunta cuál es el camino necesario para derivar a escuela especial.

Piensan que tendría que haber un gabinete en la escuela para que evalúen y respondan a esta demanda.

Hablan que la violencia es generalizada, tanto en los chicos para escuela especial, como los que no. Los chicos están abandonados, tuvieron casos de algunos que concurrieron drogados.

La coordinadora: "¿qué se hace con los chicos drogados?"

"Se llama a la madre, que generalmente es violenta, pero no se puede llamar a los médicos por decisión de la escuela, hay mucha burocracia".

Luego de leer la observación, plantean la necesidad de un curso para saber qué hacer ante todo esto.

Una maestra nueva plantea sus ganas de que los alumnos aprendan.

Las demás opinan que ellas también tienen esas mismas ganas, y que las expectativas son de lograr mejores resultados.

La coordinadora les remarca que esta docente nueva en la institución, que viene de afuera, les hizo darse cuenta de que las demás también tienen ganas de que aprendan y de ellas poder enseñar.

22/09/05

Turno mañana.

3º encuentro. Cuatro docentes.

Ingresa una nueva integrante al grupo, entonces alguien le explica: "dicen que esto nos va a ayudar, como una terapia".

Como fue difícil reunir al grupo en el día de hoy, se habla sobre lo difícil que es proyectar y organizar una tarea. Plantean la necesidad de ser escuchadas.

La profesora que por primera vez participa del grupo plantea otra forma de trabajar con los chicos, más práctica y con juegos, y que le da buenos resultados.

La coordinadora remarca lo interesante para el resto de las docentes esta nueva perspectiva de trabajo.

Opinan que hay que generar el interés en el alumno, cambiando las formas de enseñar. A otra profesora del tercer ciclo se le hace difícil trabajar en el aula con los chicos, no investigan, no saben usar un libro, no tienen tal hábito. Los chicos son muy dependientes, pero el tema que les interesa a casi todos siempre es el referido a las guerras mundiales.

Otra docente agrega que es la propia guerra de los chicos, la de todos los días, que tienen que vencer.

Surge la impotencia para coordinar el trabajo. Y el tema referido a los nuevos cambios curriculares: de la educación especializada al tribunal evaluador. Este cambio puede producir la deserción de algunos alumnos que no logren con estos requisitos. Si repiten muchos chicos, al otro año no se puede abrir el curso, por lo tanto hacen que no repitan. También los chicos desertan por tener que ir a trabajar a una temprana edad. Plantean la problemática con el área de lengua, no les gusta leer ni escribir, no saben ubicarse en el barrio...

Coordinadora: hay como una indiscriminación, ¿no?

Le responden que sí, que hacen todo al revés, van a la escuela cuando no tienen que ir, no van cuando sí tienen que ir...

Se lee la observación y la coordinadora hace una devolución: lo que plantea es que parecería que con el nuevo plan curricular se fomenta la deserción en pos de la calidad educativa, ya que los chicos, de alguna manera, son expulsados con esta nueva modalidad. Al igual que los docentes, ya que quedan ubicados en el mismo lugar: si se expulsa a los chicos, los docentes se quedan sin poder abrir un curso por falta de matrícula, afectándolas a ellas también. Y por último, que al cambiar la modalidad de examen el lugar de ellas queda fragilizado.

29/09/05

Turno mañana.

4º encuentro. Tres docentes.

(Una de ellas se retira al comenzar el encuentro sin dar explicación).

Llegan muy verborágicas porque ocurrió algo los días anteriores que necesitan contar con mucha ansia.

Decidieron suspender las clases por un problema de escape de gas, ese día al no estar la directora en la institución, tomaron la decisión todos los docentes junto con el gremio.

Se produce una discusión con la directora por esta decisión, en donde las docentes se sienten atacadas, insultadas, y maltratadas desde la dirección. Lo que provoca mucha angustia en ellas. "La directora nos acusa de zorras". Agregan que dejaron en evidencia a la directora frente al gremio, ya que ella no estaba cubriendo el horario que debía cumplir en la escuela. "la directora nunca cumple horarios".

Explican que las que fueron "atacadas" fueron las docentes y no los profesores, cuando ellos también habían apoyado la decisión. Ante esto, sienten que los demás las abandonaron y que se lavaron las manos. Dicen que, al final, el grupo humano no era lo que pensaban, lo habían idealizado. Cada uno se cubrió sin pensar en los demás.

A raíz de este incidente, una de las docentes no quiere seguir concurriendo a la escuela: "a partir del lunes me tomo una licencia psiquiátrica".

La coordinadora les explica que cuando se toman decisiones sin consultar, es lógico que la otra persona se enoje. Les propone pensar qué cosas cada una hizo mal...

Dicen que se actuó muy rápido y que hubo muchos malentendidos.

La coordinadora les dice que lo que más las pone mal y angustia es lo que ocurrió con el grupo...

Opinan que puede ser así, el grupo las sostenía, se sienten mal y con bronca, están angustiadas.

Plantean que la docente que se retiró fue porque no se iba a “bancar” lo que ellas iban a decir.

Rescatan algo positivo: a raíz de otro problema ellas estaban distanciadas, y gracias a lo ocurrido los días anteriores se habían unido de nuevo. Y dicen que todos estos problemas se generan por los malestares de la institución.

Comentan sobre las diferencias entre ser docente suplente y titular, explican que se arman como castas, pero que todas tienen la misma responsabilidad.

Relatan que la decisión de suspender las clases fue apresurada, pero que para ellas que esté o no esté la directora es lo mismo, ya que no hay buena comunicación, ni respuesta desde ella.

Interviene la coordinadora: “parecería que fue una actuación por parte de ustedes, ¿qué les pasa con la ausencia de ella?”

Responden que no les pasa nada, “que ella esté o no esté es lo mismo”.
Opinan que si la directora no puede sostener el cargo (haciendo alusión a sus reiteradas ausencias), que renuncie.

Coordinadora: “todo esto va a generar un reacomodamiento de las posiciones de ustedes, es decir, pensar y después actuar”

Piensan que tienen que ver con quien contar y con quien no, y que fue un momento de confusión.

La coordinadora les remarca lo necesario de que alguien pudiera poner un orden.

Algunas frases que dicen en relación a esta situación: "Así, por lo menos, no vamos a morir en soledad", "Barco a la deriva", "Sálvese quien pueda".

Todo esto en relación a la evacuación ante una pérdida de gas. Una de las docentes dice que se toma esto con risa porque si no la tiene que matar (a la directora).

La coordinadora les explica que todo esto de lo que estuvieron hablando hay que entenderlo como síntoma institucional.

20/10/05

Turno mañana.

5º encuentro. Tres docentes.

Una de las docentes manifiesta que se va a quedar en la escuela, porque teme al cambio, "preferible malo conocido que bueno por conocer" (esto en referencia a que había planteado en anteriores encuentros la posibilidad de renunciar).

Una profesora trae un trabajo que realizó sobre violencia en la escuela, lo lee.

Una de las cuestiones que surge en este trabajo es el planteo de tres formas diferentes de violencia: el autoritarismo, el aislamiento y los dobles mensajes o mensajes contradictorios.

Al comentar el trabajo aparecen estos temas: por un lado, la poca formación y preparación que poseen las personas que ocupan los cargos directivos: "cualquiera tiene acceso al cargo directivo, aunque no se esté preparado". Por otro, la violencia que genera el choque cultural entre docentes y alumnos, como consecuencia de esto, se producen interferencias y fallas en la comprensión entre ambas partes. Ante esto, opinan que no tienen que imponerles a los alumnos sus modos de ver, pero, que al mismo tiempo, tratan de mostrarles otras realidades.

Plantean algunas soluciones, pero piensan que son difícil llevar a cabo: favorecer la autoestima, la resolución de los conflictos en el aula, propiciar el respeto, el cariño, la buena comunicación, el acompañamiento a los chicos...

Existen conflictos institucionales, conflictos de los docentes, de los alumnos... formándose una cadena difícil de romper.

A raíz del trabajo leído, dicen que al docente y al alumno les gusta que lo escuchen, lo mimen...

Ante las dificultades para poder enseñar, dicen que llevan al aula propuestas para ser creativas, pero que a los alumnos esto no les interesa. Por un lado, la profesora plantea que ante todo está el conocimiento, y por otro, una de las docentes explica que tienen que aprender desde otro lugar, por ejemplo

desde lo manual, ya que los chicos necesitan otras cosas. Hablan de los contenidos y de contenerlos. Plantean esto como un doble discurso, entre el dar los contenidos y contener a los chicos.

Manifiestan la inquietud de que en el cierre de estos encuentros se incluyan a los directivos.

La coordinadora les explica que esta posibilidad tiene que ser con el consentimiento de todas para que no exista el doble discurso, ya que al comienzo el grupo estaba diseñado y organizado sólo para docentes.

Una de las docentes se integra al grupo en este encuentro porque vuelve de una licencia. Ésta explica que el polimodal es más ordenado, hay respeto, y que van sólo los que quieren estudiar.

La coordinadora interviene: "lo bueno está afuera"...

Contestan que no, que en todos lados están desinteresados. En polimodal sí hay interés y las familias tienen mucho que ver en generarlo. Los que concurren a EGB lo hacen sólo para poder trabajar después, ya que es un requisito tener el EGB aprobado.

La coordinadora les pregunta cómo eligieron esta escuela, algunas no pudieron elegir, otras por la ruralidad...

Coordinadora: "pareciera que nadie puede elegir..."

25/08/05

Turno tarde. 5 docentes.

Se refieren a las situaciones que las superan, entre otras, no comprenden el abandono de las familias de sus alumnos. "Uno no puede concebirlo debido a las experiencias de familia que cada una tuvo, no estamos capacitadas".

Dirán: "hay mucha agresividad, no hablan, se manejan a los golpes, ese es su código."

Hablan sobre la crisis profunda de la familia actual, y además se preguntan si en lo que sucede hoy en día en las escuelas, los directivos se encuentran involucrados. Creen que sí: "los directivos no se hacen cargo de nada, están encerrados en sí mismos." "Estamos solas". No hay firmeza desde la dirección: "se lavan las manos".

Desde la dirección hay miedo ante las familias de los alumnos, ya que es común las amenazas hacia directivos y docentes.

Relatan un episodio entre dos alumnas de 6° año que "se agarraron a piñas" a la salida de la escuela, y la familia de una de ellas intervino, pero para continuar pegándole a la otra.

Las familias sólo se preocupan de que no expulsen a sus hijos de la escuela. Las reacciones agresivas no sólo son hacia los docentes, sino también hacia sus propios hijos.

Una docente comenta un episodio en donde una madre golpea a su hijo en la escuela, debido a las malas notas en el boletín.

Plantean que “el orden tiene que estar aunque parece que falta”. Los chicos piensan: “total no te hacen nada”.

Plantean que el miedo atraviesa desde la dirección hasta los alumnos. Una docente dice: “tengo miedo de mandar notas a las casas porque los padres les pegan”.

Sienten frustración porque sus alumnos no aprenden a leer y piensan: “algo no hice bien, no hice todo lo que pude”.

b) *Dispositivo: Taller de Huerta*

04/08/06

Turno mañana.

1º encuentro. 10 alumnos de 8vo año de polimodal, 2 Licenciadas de Psicología y 1 estudiante de Psicología

Nos presentamos ante el grupo, el grupo se encuentra disperso, algunos se paran a hablar con otros compañeros, la docente levanta la voz pidiendo que vuelvan a sus lugares. Se les explica la tarea a realizar a lo largo del año, especificándoles que se trabajará en el patio de la escuela con la realización de una huerta, donde los productos serán destinados al comedor de la escuela, y

lo que reste lo llevarán a sus hogares. Algunos alumnos escuchan atentos y se manifiestan entusiasmados con la actividad propuesta.

11/08/06

Turno mañana.

2º encuentro. 13 alumnos de 8vo año de polimodal, 2 Licenciadas de Psicología y 1 estudiante de Psicología

La actividad consistió en realizar germinadores, para luego plantarlos en la huerta de la escuela. Se les explicó los materiales necesarios, como los pasos a seguir para realizar la tarea. Primero con cartón y diario hicieron un tubo, luego cerraron la base y sacaron el rollo, colocaron la tierra en las $\frac{3}{4}$ partes del tubo, colocaron las semillas, y las taparon con tierra. Cada uno de los alumnos puso su germinador en una caja, y se les recomendó regar todos los días con un poco de agua, y colocarlos al sol.

Los alumnos tuvieron buena predisposición para realizar la tarea, la mayoría de los alumnos estaban motivados, y seguían los pasos de forma ordenada y tranquila. Muchos manifestaron interés en realizar el germinador en sus casas, llevándose tierra y semillas. También manifestaron interés en conocer la huerta y plantar, cuando crezcan, los germinadores.

Antes de finalizar el encuentro, se les planteó que para la semana siguiente, formen grupos y realicen un sorteo para coordinar en qué orden irá cada grupo a la huerta.

18/08/06

Turno mañana.

7º encuentro. 4 alumnos de 8vo año de polimodal, 2 Licenciadas de Psicología y 1 estudiante de Psicología

Como llueve, se trabaja en el aula, sólo cuatro alumnos concurren a clase. La significativa inasistencia se debió a las malas condiciones climáticas; ya que muchos alumnos llegan caminando a la escuela, o se encuentran mojados porque sus hogares no tienen las condiciones básicas para estar protegidos en los días de lluvia y frío.

El huertero les explicó a los alumnos algunos conceptos básicos para comenzar a realizar una huerta. Temas tratados: condiciones necesarias (luz, tierra, agua, aire, semillas, herramientas, cerco perimetral); armado de almácigos y germinadores; "compostera" (abono orgánico casero); diferencias entre insecticidas químicos y naturales; plantas aromáticas y florales. Los alumnos prestan atención, pero solo algunos pocos participan respondiendo a

las preguntas que se les plantean. Muestran entusiasmo para comenzar a trabajar en la huerta.

25/08/06

Turno mañana.

3º encuentro. 10 alumnos de 8vo año de polimodal, 2 Licenciadas de Psicología y 1 estudiante de Psicología

Cuando llegamos al aula los alumnos ya se habían organizado en grupos y distribuidos cada grupo por orden. Una de las alumnas apoyadas por sus demás compañeros coordinó el sorteo. Fuimos a la huerta con el grupo que primero estaba en la lista, eran cuatro alumnos. Se trabajó la tierra, punteando, rastrillando y haciendo limpieza. Luego se plantaron almácigos de perejil, repollo y apio, y luego se realizó el riego. Los alumnos trabajaron con entusiasmo, muy concentrados, compartían las herramientas, y se organizaron bien para poder realizar las actividades propuestas.

Luego se cercó la zona de la huerta con una cinta para cuidar la misma. Al finalizar la jornada la Directora se acercó al aula y felicitó a los alumnos por su buen desempeño en la actividad del día.

01/09//06

Turno mañana.

4º encuentro. 9 alumnos de 8vo año de polimodal, 2 Licenciadas de Psicología y 1 estudiante de Psicología

Concurrieron a la huerta un grupo de cuatro varones, plantaron caléndula, y el huertero les explicó los beneficios de esta planta, para las plantas como también para uso medicinal. Los alumnos se encontraban dispersos y no prestaban atención a lo que el huertero les comentaba, les costó realizar la actividad de forma ordenada, y coordinar qué actividad haría cada uno. Dos de ellos corrían, e intentaban pegarse con las palas que les ofrecimos para trabajar. Las Licenciadas les señalaban que si querían que ellos y sus compañeros siguieran asistiendo a la huerta, deberían no correr y realizar tranquilos la actividad.

08/09//06

Turno mañana.

5º encuentro. 8 alumnos de 9no año de polimodal, 2 Licenciadas de Psicología y 1 estudiante de Psicología

Se realizó una reunión con los alumnos por la desaparición de una bolsa de semillas el último día de actividad. Las Licenciadas propusieron al grupo pensar de qué modo podía solucionarse lo que había ocurrido, ya que ahora no

había semillas para plantar en la huerta. Algunos alumnos se mostraron predispuestos para llegar a una solución, otros hablaban entre ellos, parecían no estar atentos a lo que se estaba hablando en el grupo. Una de las alumnas propone traer semillas, y dos alumnos más apoyaron esta idea y se comprometieron a traer semillas la semana entrante. Al terminar la reunión llegó un alumno, que había llegado tarde por tener turno con el médico, y se acercó a una de las Licenciadas y le dijo que él también se comprometía a traer semillas.

15/09/06

Turno mañana.

6º encuentro. 9 alumnos de 8vo año de polimodal, 2 Licenciadas de Psicología y 1 estudiante de Psicología

Se concurrió a la huerta con un grupo de tres alumnas, las mismas trabajaron con buena predisposición, atentas a las indicaciones que les daba el huertero. Se cosechó: repollo, rabanitos, espinaca y perejil. Una de las alumnas comentó que cuando su papá vivía con ellas tenía una huerta, y menciona que actualmente su padre está preso en Batán. Otra de las alumnas dice que en su casa no puede tener una huerta porque no tiene patio; la otra alumna se encontraba callada, realizando la actividad en la huerta.

22/09/06

Turno mañana.

7º encuentro.

Concurrimos a la escuela para realizar la actividad del día pero la docente de octavo faltó y los alumnos no concurrieron a clase. Las Licenciadas fueron a Dirección para coordinar con la Directora para que les avisen al equipo con anticipación la falta de los docentes, pero la Directora tampoco se hallaba en la escuela; la misma estaba a cargo de los preceptores.

29/07/06

Turno mañana.

8º encuentro. 10 alumnos de 8vo año de polimodal, 2 Licenciadas de Psicología y 1 estudiante de Psicología

Asistimos a la escuela, pero no pudimos trabajar con los alumnos en la huerta ya que, según lo dicho por una de las porteras, el profesor de gimnasia había solicitado la llave de acceso a la huerta y no la había devuelto. Se les pide por favor que para la próxima consigan la llave. Se les aclara a los alumnos la situación, se manifiestan disgustados con dicho profesor.



Se trabaja en la realización de almácigos, los alumnos se muestran dispersos, la mayoría no muestra interés en realizar la actividad propuesta. Un grupo de alumnas se queja de sus compañeros varones porque las molestan, burlándose de ellas. Una de las Licenciadas pregunta al grupo por qué se hacen cargadas, y uno de los alumnos responde que lo hacen para "desahogarse". La Licenciada le pregunta de qué se tienen que desahogar, y otro alumno le contesta que así se divierten y se olvidan de "todo... de que estamos en la escuela también."

06/10//06

Turno mañana.

7º encuentro. 6 alumnos de 8vo año de polimodal, 2 Licenciadas de Psicología y 1 estudiante de Psicología

Concurrieron a la huerta seis alumnos que habían asistido a la escuela, porque la docente había faltado sin previo aviso. Los alumnos trabajaron muy bien, repartíéndose las tareas: uno de ellos regó, otros limpiaron la huerta, otros hicieron carteles con las verduras plantadas, y las clavarón en la tierra.

Luego fuimos a buscar a los alumnos de sexto grado para que visiten la huerta, y nos encontramos con que había solo seis alumnos, tres de sexto grado y tres de quinto grado, habían integrado ambos grados ya que una de las

docentes había faltado a la escuela. Dos de los alumnos fueron los guías para conocer la huerta, los alumnos se mostraron entusiasmados en conocer la huerta, y al llegar halagaron el trabajo realizado.

Nota: En el día de la fecha la escuela estaba casi vacía ya que por distintas razones, los chicos y los docentes no concurrieron.

13/10//06

Turno mañana.

8º encuentro.

No pudimos trabajar con los alumnos porque la docente pidió carpeta médica y desde el martes que no concurre a la escuela, por lo tanto los alumnos no tienen clases desde ese día. Se conversó con la Directora sobre esta situación, y ella comentó que la semana siguiente si la maestra no se reincorpora buscarán una suplente.

20/10//06

Turno mañana.

9º encuentro. 11 alumnos de 8vo año de polimodal, 2 Licenciadas de Psicología y 1 estudiante de Psicología

Fuimos a la huerta con un grupo de cuatro alumnos varones, los cuales plantaron almácigos de acelga, armaron carteles, los colocaron en la tierra y regaron lo plantado. Realizaron la tarea debidamente aunque se mostraron inquietos y un tanto dispersos. Uno de ellos le comentó a la Licenciada que no quiere venir más a la escuela, porque no le gusta y le dijo que quiere trabajar para poder irse de su casa porque no “soporta más” a su padre, “nunca está y cuando está lo único que hace es armar quilombo”.

Antes de finalizar la jornada los alumnos de séptimo grado visitaron la huerta, junto a su maestra de lengua, y fueron guiados por los alumnos de noveno año.

27/10/06

Turno mañana.

10º encuentro. 11 alumnos de 8vo año de polimodal, 2 Licenciadas de Psicología y 1 estudiante de Psicología

Concurrimos a la huerta con un grupo de cinco alumnos, los cuales plantaron porotos, y limpiaron la huerta, cosecharon habas y arvejas. Dos alumnos de noveno año trajeron plantines de tomate, orégano y albacá que los alumnos de octavo plantaron en la huerta. Dos de los varones comenzaron a

pelearse por ver quien utilizaba la pala, se les señaló que primero la usaría uno de ellos y luego el otro para que no se produzca conflicto. Una de las compañeras les decía que se dejen de “hinchar” y comentaba que son “siempre así”, que la maestra los reta pero “ellos siguen portándose mal”, “es que en su casa no les ponen límites.”

03/11/06

Turno mañana.

9º encuentro. 11 alumnos de 8vo año de polimodal, 2 Licenciadas de Psicología y 1 estudiante de Psicología

Se les propuso a los alumnos como cierre del taller de huerta mostrar los productos que se habían sembrado y dado frutos, a los miembros de la institución.

Se realizó un pequeño acto en donde los alumnos relataron su experiencia, manifestando el aprendizaje que significó para ellos esta actividad.

Se hizo entrega a cada alumno de un diploma simbólico en donde se reconocía su esfuerzo y participación en dicho proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Calo, O. (2005) *DesenKantados: libertad, responsabilidad, psicoanálisis*. U.N.M.d.P. Facultad de Psicología. Grupo de Investigación "Psicología y moralidad".
- Calo, O. (2004) *La relación libertad – responsabilidad. Aproximación conceptual para su investigación psicológica*. U.N.M.d.P. Facultad de Psicología.
- Calo, O. (2005). *Discursos normativos y subjetividad*. U.N.M.d.P. Facultad de Psicología.
- Calo, O. (2005). *Responsabilidad y consecuencias no deseadas en actos voluntarios. Resultados primarios de un proyecto de investigación. II° Congreso Marplatense de Psicología. Psicología, Ciencia y Profesión. Contextualización de las teorías y las prácticas*. U.N.M.d.P. Facultad de Psicología.
- Calo, O.; Minnicelli, M. (2005, junio 23-25). *La violencia en las aulas y la dialéctica disciplinamiento – subjetivación*. En V Congreso Internacional de Trauma Psíquico y Estrés Traumático. Buenos Aires.
- Calo, O. (2006) *Sobre la Autoridad y la Justicia. Avances de una investigación psicológica sobre la relación del sujeto con la norma*. U.N.M.d.P. Facultad de Psicología.
- Diccionario Enciclopedia Salvat. (1978). Barcelona: Salvat Editores
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México, D.F: Siglo XXI.

- Freud, S. (1913). *Tótem y Tabú*. En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1921). *Más allá del principio el placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello, y otras obras*. En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura, y otras obras*. En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Gerez Ambertin, M. (comp.) (2004). *El discurso jurídico y psicoanalítico*. Volumen I y II. Buenos Aires. Argentina: Editorial Letra Viva.
- Lacan, J. (1938). *La familia*. Barcelona: Ed. Argonauta.
- Lacan, J. (1956). *Función y campo de la palabra y del lenguaje*. En Escritos 1. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1957). *La relación de objeto*. En el Seminario libro 4. Buenos Aires: Paidós
- Lacan, J. (1958). *Las formaciones del inconsciente*. En el Seminario libro 5. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1959). *La ética del psicoanálisis*. En el Seminario libro 7. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1961). *La transferencia*. En el Seminario libro 8. Buenos Aires: Paidós.

- Lacan, J. (1961). *La identificación*. En el Seminario libro 9. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1966). *Escritos I y II*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Lévi – Strauss, C. (1971). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Planeta – Agostini.
- Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.
- Pozzi, R. (2002). Tesis Magisterial: Las relaciones de poder entre el enseñante y aprendiente. ¿Encuentro o desencuentro en el aula? U.N.M.d.P. Post-Grado en Ciencias Sociales – Orientación Educación.