

REFLEXIONES TEÓRICO – PRÁCTICAS DEL ACCIONAR PSICOPEDAGÓGICO EN LA ESCUELA

Claudia Elvira Simón

RESUMEN - En esta presentación se pretende acercar algunas reflexiones sobre la práctica institucional de los psicopedagogos en las escuelas, cuyas intervenciones tienen, en muchos casos, la forma de paradojas frente a las demandas contradictorias de la realidad educativa.

Se realiza un análisis de interpretaciones incompletas e incorrectas de algunas teorías psicológicas, que han llevado a una desvirtuación del legítimo ejercicio del poder en el campo pedagógico, tanto desde el punto de vista didáctico, como en los aspectos vinculados que existen en el salón de clases.

La desvirtuación de ese rol ha llevado a la confusión de todos los involucrados: docentes, padres y alumnos. Frente a esta situación se proponen líneas de trabajo con la pretensión de que se le devuelva racionalidad y coherencia al acto pedagógico.

Además, se analiza el lugar que suelen ocupar los psicopedagogos en sus intervenciones institucionales. Un lugar que tiene mucho de borde entre las situaciones que deben enfrentar en su práctica y las teorías que dan cuenta de ella. Mi aspiración es que estas ideas encuentren audiencia necesaria, para promover la discusión, sirviendo para generar otras reflexiones.

PALABRAS CLAVES: Escuelas, ética. Psicoanálisis. Poder. Clase social. Etnografía. Condiciones de trabajo.

INTRODUCCIÓN

Quisiera partir de la afirmación que realiza Freud¹ sobre tres profesiones para él imposibles:

las de gobernar, educar y psicoanalizar, al respecto expresa "... puede tenerse la certeza de que los resultados serán insatisfactorios".

Claudia Elvira Simón - Psicopedagoga cumpliendo funciones en "Instituciones Educativas dependientes del Ministerio de Educación y Cultura" de la Provincia de Tierra del Fuego, República Argentina. Domicilio de la Supervisión del Área de Psicopedagogía y Asistencia al Alumno: Alberdi y Don Bosco. Río Grande – Provincia de Tierra del Fuego. Teléfono: 54-02964-430131. Profesora de Nivel Superior en el "Instituto Salesiano de Estudios Superiores" de Río Grande, Provincia de Tierra del Fuego, República Argentina.

Correspondência
Perito Moreno 323 - Río Grande – Provincia de Tierra del Fuego
Teléfono: 54-(2964) 424015 - 54-(2964) 431270
e-mail: sofimarian@hotmail.com
Teléfono São Paulo: 55-(11) 5535-9716
Fax São Paulo: 55-(11) 5049-3189
e-mail São Paulo: silcecla@aol.com

Hablar de la educación como profesión imposible puede parecer sorprendente cuando estamos educando todo el tiempo y por otra parte, nos constan sus efectos.

¿Cómo es eso de que educar es imposible?. Para intentar despejar algo de esta incógnita deseo recurrir a algunas reflexiones de la psicoanalista Graciela Brodsky² cuando dice: "si se lo piensa un poco, tanto el gobernar como el educar suponen una intención, que no tiene por qué ser consciente, la de doblar lo que sería propio del ser del otro" y agrega "... la insuficiencia de los resultados parece ordenarse a partir de esta aspiración de poder dominar algo del otro" es decir, inducir a un sujeto a que renuncie a aquello en lo que, adulto o niño, no está dispuesto a ceder aunque conceda.

Aquí se esboza la primera de las paradojas en que se ve envuelto el psicopedagogo en la institución escolar, cuando tiene que recurrir en apoyo de la acción educativa, sabiendo de ese imposible, de esa incompletud, de ese resto inasible, aquello propio del deseo de cada aprendiz.

Esta experiencia es muy fuerte cuando se presencia en el enseñante un empeño por doblar la espontaneidad y la creatividad del sujeto que aprende.

Freud alertó en su momento sobre los límites del poder del educador. Para este autor en un solo punto la responsabilidad del educador será mayor quizá que la del médico. El médico se enfrenta en general con estructuras psíquicas ya rígidas, y en la personalidad acabada del enfermo encontrará un límite para su propia acción, pero también la garantía de la autonomía del paciente. Por supuesto que se refería al paciente adulto; asimismo plantea que el educador, por su parte, trabaja sobre un campo maleable, accesible a todas sus impresiones, y deberá forjarse el deber de no modelar al joven según sus ideales personales sino, antes bien, según las disposiciones y posibilidades que él encierra de nuevo el límite para el adulto. En suma, para este autor, el educador debe someterse a la regla de la

abstención que consiste en no desear por o en el lugar del alumno.

Pienso que si la dimensión ética del quehacer terapéutico, es dejar en manos del sujeto la decisión sobre el destino que dará a la verdad que el psicoanálisis le reveló; el maestro o profesor puede no estar protegido del "afán pedagógico" de transmitir un saber absoluto, creyendo que él está en el lugar de ese saber, lugar que no permite opciones o cuestionamientos. La sociedad también coloca al docente en este lugar del Ideal del yo al que el educando debe alienarse. Es preciso aclarar que cuando hablamos de la vana pretensión de doblar algo del ser más íntimo del otro, no significa que tengamos que suponer que la ética del psicoanálisis sea la misma que la ética de la didáctica.

Aquí podríamos preguntarnos si hay algo que el psicoanálisis puede hacer para mejorar la educación, en orden a la promoción de aquello que es propio y único de cada sujeto (educando). Freud tuvo dos posiciones al respecto, una más optimista en 1908, cuando hace de alguna manera responsable a la educación como generadora de neurosis, optimista pues considera que flexibilizando las exigencias educativas, es posible torcer algo de los designios marcados por una educación rigurosa. Otra fue su postura en 1912, cuando revisa aquella tesis poniendo en duda los beneficios de una educación permisiva. ¿Por qué el cambio? Porque descubre que hay algo en la índole misma del deseo humano y que es su relación imposible con el objeto de la satisfacción.

Todo esto, por supuesto, nos lleva al meollo del descubrimiento freudiano, aquello que también enseñó Jacques Lacan³, y que es que el Sujeto está irremediamente dividido por la barrera de la represión, esta represión que es fundante, estructurante del sujeto psíquico. Si esto es así, y es así por estructura, nos parece que solamente se escuchó aquello de la permisividad cuando desde las corrientes más progresistas de la educación, se cuestionó al educador en su papel de didacta.

Creo que esto ha producido un gran confusión y desdibujamiento en la legitimidad de la función del educador. La influencia de una interpretación incompleta o errónea de la teoría psicoanalítica ha hecho circular, a modo de divulgación, algunos conceptos desvinculados del cuerpo teórico original, tales como castración, represión, etc. Produciendo en el ámbito educativo un efecto de extrañamiento frente al ejercicio legítimo de la autoridad. Considero que la misma desvirtuación han sufrido conceptos como democracia, participación, grupo, autonomía, que viene de otras prácticas y teorías sociales.

¿Será que en un afán pedagógico, pero de otro signo, se creyó que se podían manejar y predecir los efectos si se cambiaba algo de la directividad del docente?

Pero he aquí que también nos encontramos con efectos no deseados, con imposibles. Estos efectos son lo que ponen en jaque permanente a los proyectos pedagógicos mejor intencionados, a las leyes de educación mejor orientadas. La hipótesis es que esto es así porque siempre hay algo que se escapa, algo que nos enfrenta con el "no todo", con algo de lo imposible. La forma que adopta este imposible es el cuestionamiento del alumno a la ley, cuestionamientos que puede aparecer como dificultades para aprender o inadaptaciones sociales y emocionales.

Aquí es donde creo se plantea otra paradoja, mientras el docente inspirado en corrientes no directivas trata de no prohibir, porque teme ser autoritario a ultranza, también él está desconociendo algo del orden de la ley, de esa ley que es constituyente del sujeto. El docente que no apela a la ley, coloca al educando en una relación ambigua frente a la norma, mientras se queja de aquello del alumno que no puede manejar, de los efectos insuficientes de esta nueva actitud pedagógica. Nos encontramos aquí con otro imposible, que la aspiración del ejercicio de un poder a través de algo que se cree es la implementación de una concepción psicológica de la educación. Entonces, a la ley que se apela no es a la que se encuentra en la dirección de la escuela o a

la ley paterna, sino a la que viene de la palabra del Psicopedagogo, el psicólogo, o alguien del amplio campo de lo "psi".

Aquí entran en causa las vertientes teóricas de la formación de los profesionales técnicos, planteándose en la práctica institucional, posiciones y contra - posiciones difíciles, a veces, de sostener.

Es oportuno recordar una expresión del autor 1 cuando dice que habría que encontrar el justo medio entre "Caribdis de la prohibición y el Escila del dejar hacer". Esto lo decía en una de las teorías más revolucionarias del siglo pasado, sin embargo lo que en la realidad encontramos es una actitud ambivalente e insegura por parte del adulto quien por momentos ve rebasadas sus posibilidades de contención.

Así se pasa de la falta de límites o del "dejar hacer", a la imposición arbitraria, quedando el educando bajo la prescripción caprichosa de disposiciones disciplinarias a las que no le ve sentido ni orientación. Podríamos pensar que **la escuela olvidó su oficio.**

Asistimos de este modo, a un fenómeno donde los docentes y los padres dudan de todo, frente a esto el profesional al que se consulta se ve impelido a poner orden ante tanto desconcierto. Estoy convencida que se debe devolver a cada protagonista el papel que le corresponde, es decir, devolver el ejercicio de la ley al lugar donde debe estar. El docente debe asumir su papel en la direccionalidad del proceso educativo, que no necesariamente debe ser sometedor del deseo propio del educando. Pensar así podría hacer suponer que toda influencia llevaría a la pérdida de la autonomía, desconociendo que, por su misma naturaleza, el deseo siempre se aliena en el deseo del otro.

Entonces, ***si hay docentes que han renunciado a su papel de enseñantes, por qué asombrarnos que haya alumnos que renunciaron a su papel de aprendientes o que, insólitamente, se quejen de aquella renuncia por parte del educador, al que le reclaman que reasuma su función.***

La búsqueda de una norma, de una ley ordenadora en un lugar donde se considera

frecuentemente que no se encontraría, plantea otra paradoja en nuestras intervenciones, porque es conocido que se ubica al Psicopedagogo, como propiciador de algo parecido al “dejar hacer” en pos de una libertad ideal, que conduciría al sujeto a una búsqueda solitaria y azarosa de referentes.

Para ilustrar este desorden de depositaciones mutuas, puedo citar algunos ejemplos. En una institución a la que se acercan miembros de un equipo de psicopedagogos, una de las profesionales permanece en el patio del establecimiento, esperando a una persona de la institución. Observa que el recreo se prolonga demasiado, advierte que al no estar la directora ese día, las pautas de organización interna de la vida escolar no se mantienen, la vicedirectora pasa y le dice “... y, cuando el gato no está...” En esos momentos una niña se acerca y le dice “señorita, ¿me querés enseñar? Porque mi seño no me quiere enseñar”, la Psicopedagoga le contesta: “yo no soy maestra”, la niña insiste, ante esto y frente al intento de aclararle que viene para otra cosa, la niña responde rápidamente “trabajá conmigo porque yo tengo problemas”, comenzando a contar su historia personal.

En otra oportunidad, otra psicopedagoga está esperando que los niños se organicen en sus aulas para realizar un trabajo grupal, espera infructuosa porque el recreo es interminable, cuando advierte que su tiempo disponible se termina, decide tocar el timbre para sorpresa de todos, poniendo un límite que la institución no pone. Lo notable de estas situaciones es que nos encontramos con docentes que se quejan de la falta de organización de los alumnos, de alumnos que se van del aula, cuando ellos la abandonan permanentemente y por cualquier motivo, no pudiendo negociar pautas coherentes y sensatas de interacción social.

En otro caso, una profesional, que coordina talleres de expresión, en el primer encuentro con el grupo, los niños le comentan que hay un compañero que es posible que no concurra porque siempre se escapa de clase y que ellos habitualmente le tienen que rogar, junto con la maestra, para que ingrese al aula. El niño asiste

al grupo donde intenta repetir su comportamiento, encontrándose con un “o, aquí no” que le expresa la coordinadora, el niño se queda y trabaja productiva y creativamente (Los ejemplos señalados corresponden a situaciones de la propia práctica).

Yo me pregunto, ***¿qué nos están manifestando todos estos ejemplos que los que trabajamos en instituciones, hemos presenciado alguna vez?***

Pienso que nos hablan de una renuncia de la escuela a su función, ya que de ninguna manera podemos entender que estas situaciones colaboran con el desarrollo personal y social de los educandos. Se asiste a una culpabilización hacia las familias y la sociedad en general, sin intentar recurrir a nuevas estrategias didácticas acordes con las nuevas problemáticas sociales.

La psicoanalista Catherine Millot dice que los partidarios de esa especie de anarquía pedagógica no advierten los peligros de una “libertad obligatoria”, lo cual podría desembocar en un “deseo obligatorio”, constituyendo “... la forma más insidiosa de tornarlo imposible, mientras que una pedagogía basada en la disciplina tal vez le dejará, paradójicamente, mayor oportunidad de constituirse como sujeto”⁴. La misma autora expresa que el educador está ante “una exigencia educativa desdeñable, por el hecho mismo de la función que ejerce y de su imposibilidad de mantener una neutralidad absoluta”, por lo tanto, “el educador no puede dejar libre el sitio donde el niño procura encontrar la clave de su propio deseo”. Sabemos que la ausencia de deseo del adulto con respecto al niño le vedaría a éste todo acceso al deseo mismo y a su estructuración psíquica. Esto nos lleva nuevamente a la pregunta de si se puede homologar la ética didáctica a la ética terapéutica de la abstención.

Coincido con las expresiones de Susana Fernández⁵, cuando en un trabajo sobre la autoridad pedagógica, hace mención a que, hablar de autoridad pedagógica, en sentido positivo, implica aceptar la responsabilidad de enseñar, de conducir un proceso, de permitir que surjan nuevamente problemas para resolver.

Asimismo podemos afirmar que la condición básica para que un docente sea autoridad pedagógica es que él debe reconocerse como un adulto al que las familias le han confiado personas para enseñar y que esas personas establecerán vínculos con él y viceversa, que su presencia o ausencia del grupo no será irrelevante sino más bien todo lo contrario. No habrá posibilidad de aprendizaje ni será autoridad pedagógica, si no establece vínculos con su grupo.

Precisamente asistimos, en general, a un corrimiento del docente del lugar tradicional convencida que en este que ocupara como figura central del aprendizaje, para ubicarse actualmente en una posición desdibujada, donde el contrato didáctico entre enseñante y aprendiente quedó subvertido y desvirtuado.

Estoy convencida que en este fenómeno tenemos la responsabilidad los profesionales – psicopedagogos - de no haber hecho investigaciones intermedias, en el terreno mismo de la realidad áulica; situación que, en muchas situaciones – produjo extrapolaciones forzadas de los métodos o técnicas de la investigación básica, al campo de lo pedagógico, transformándolos en estrategias de aprendizaje.

Considero que las situaciones mencionadas anteriormente, nos están hablando de un malestar que existe entre todos lo involucrados, pienso que si se hace una lectura realista y se buscan alternativas de solución, acordes con esa realidad, posiblemente se pudiera devolver al quehacer docente algo del esfuerzo placentero que perdió.

Aquí se nos presenta un desafío a aquellos Psicopedagogos que tienen a su cargo la capacitación del educador. Es necesario invertir los escasos recursos con que se cuenta en la implementación de experiencias controladas, tomando a las teorías e investigaciones como hipótesis a ser demostradas en las aulas donde se quiere producir la renovación. Es imprescindible partir de estudios y diagnósticos concretos de esas realidades que presentan problemáticas sumamente diversas. Esas problemáticas han irrumpido con un desgarrador dramatismo a la escuela, ello exige una

adecuación de toda la Institución Educativa. En algunos ámbitos hay docentes que sienten que han perdido el rumbo y dudan de la función y los objetivos de su labor, así es frecuente escuchar interrogantes acerca de si *la tarea educativa debe transformarse en asistencial*. De este modo, enfrentamos de forma generalizada una demanda de soluciones para abordar esas situaciones.

Por otra parte, es dable observar el entusiasmo ante las nuevas propuestas en los cursos de perfeccionamiento, pero también cómo ese entusiasmo se transforma en desilusión cuando se comprueba que el grupo escolar que se tiene a cargo “no se adapta a esa metodología”. Creo que hay un exceso en querer convertir las teorías e investigaciones psicológicas en metodologías didácticas, posiblemente sea más pertinente formar al docente en la investigación – acción para que, desde el escenario mismo del aula, surjan propuestas realistas ajustadas a las características de cada grupo áulico.

Este es el caso, también, de los resultados de la investigación psicogenética, la interpretación apresurada de conceptos como “**construcción autónoma del conocimiento**” o “**conflicto cognitivo**”, ha llevado igualmente a un “dejar hacer” que mueve al desconcierto de padres y docentes, en este lugar, le toca también intervenir al psicopedagogo viéndose en la paradoja de tener que proponer la vuelta a la conducción del proceso de enseñanza – aprendizaje y su evaluación.

El psicólogo suizo J. Piaget⁶ nos revela que el individuo no podría adquirir sus estructuras mentales más esenciales sin una aportación exterior que exige un cierto ambiente social de formación, resultando el factor social o educativo, una condición constitutiva de desarrollo. Es de destacar que para la teoría constructivista de la inteligencia es esencial la interacción social, pero esta interacción no es solamente horizontal (entre pares), de modo que los vínculos que establezca el aprendiente con el enseñante son fundamentales.

Piaget expresa con relación al pleno desarrollo de la personalidad, que la misma aún, bajo sus

aspectos más intelectuales, es indisociable del conjunto de relaciones afectivas, sociales y morales que constituyen la vida de la escuela; de esta manera la escuela tiene a su cargo una parte nada despreciable de responsabilidad con respecto al éxito o fracaso del sujeto en la realización de sus propias posibilidades y su adaptación a la vida social.

Creo oportuno comentar lo que dice este mismo autor sobre el papel del educador en una pedagogía inspirada en sus investigaciones, él plantea que hay dos malentendidos frecuentes que restan mucho valor a los intentos realizados en este sentido. Por una parte, plantea que es el temor de que el papel del maestro en estos ensayos acabe siendo nulo, y de que para actuar correctamente sea necesario dejar que los alumnos trabajen o jueguen libremente a su gusto. Por el contrario, el educador sigue siendo indispensable como constructor de situaciones y dispositivos iniciales, planteando problemas útiles al niño; para este autor, lo que se pretende es que el maestro deje de ser un mero expositor y que estimule la investigación y esfuerzo, en vez de transmitir soluciones acabadas⁷.

EL QUEHACER PSICOPEDAGÓGICO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

He realizado este extenso recorrido porque la pretendida aplicación de la teoría piagetiana ha sufrido múltiples deformaciones, además si lo que se procura es que el conductor del proceso educativo modifique su rol directivo por el de guía, también le caben nuevas funciones a los profesionales – psicopedagogos – que colaboran en la tarea pedagógica.

El replanteo de la *posición teórico –práctica de los Psicopedagogos* debería realizarse no con respecto a un rol profesional abstracto, sino con respecto a la posibilidad de construir modelos alternativos de intervención, lo cual permitiría abordar la realidad según múltiples estrategias, acordes con la complejidad institucional actual.

Posiblemente debemos abandonar funciones adscriptas a un rol dado como una categoría rígida, animándonos a crear y recrear nuestra

inserción en el Sistema Educativo –instituciones educativas - evitando caer en traspolaciones de otros ámbitos de intervención profesional. Esto lleva a reformulaciones de la práctica y de la formación profesional, donde considero hay que desarrollar y profundizar la capacitación en investigación y en la elaboración, ejecución y evaluación de proyectos socio – pedagógicos.

Para ello podríamos apelar a otros aportes de la teoría y prácticas sociales, como la animación socio –cultural, la que puede ser llevada al aula como animación socio-pedagógica. El ***enfoque etnográfico*** para la investigación de los procesos áulicos es también una línea teórica valiosa e interesante para adecuar los proyectos a lo que efectivamente sucede en el salón de clases.

Creo que es imprescindible que se le devuelva racionalidad al hacer pedagógico. Paradójicamente todas las propuestas son para mejorar la calidad del producto educativo, controlando aquellos efectos no deseados de los que hablé al principio, sin embargo, a lo que asistimos es a una multiplicación de esos efectos, a través de fracasos escolares, lo cual aparece claramente en todos los sectores de la sociedad.

Aquí me permito hacer una disgregación. Se está tratando en la actualidad de acercar las oportunidades educativas a todos los alumnos para acceder a la educación sistemática. La interpretación equivocada de este principio, también podría entrañar peligro y una injusticia, pero de signo contrario, cuando se produce una especie de “nivelación para abajo” que dejaría a los más capaces librados a su suerte o peor aún al aburrimiento y el desinterés. Paradójicamente esto desencadenaría en una marginación similar a las denunciadas por otros sectores.

Sabemos que el aprendizaje es un proceso personal e intransferible, por lo tanto, pretender la homogeneización absoluta es tan injusta tanto para aquellos alumnos que presentan dificultades, como para los que no presentan limitaciones, sino todas las posibilidades. Se podría correr el riesgo de empobrecer esas inteligencias, generando otro tipo de problemas.

Es una exigencia de esta época, que la escuela se vuelva coherente consigo misma ya que, al estar atravesada por discursos extremadamente contradictorios, genera ella misma mensajes contrapuestos, lo que produce cuestionamientos muy fuertes, desde diferentes sectores, el papel social que cumple.

En esta coherencia cumplen un protagonismo fundamental los Psicopedagogos, cualquiera sea su perspectiva para analizar el fenómeno educativo. Es necesario un esfuerzo de sensatez e imaginación para acercar la teoría a la práctica del aula, ello demanda, también, del testimonio de lo que se propone como ideal.

Se pueden advertir también grandes paradojas y contradicciones en la práctica de los Psicopedagogos, pues toda intervención creativa que elude el encuadre rígido y cerrado de ese rol abstracto, al que aludíamos anteriormente, suele ser considerado como una transgresión o una propuesta no pertinente.

Creo que la realidad actual nos exige se generen nuevas líneas de trabajo en el abordaje institucional. Los cambios de los lazos sociales, dentro de un contexto social en constante transformación, deben abrir renovados caminos en la investigación – acción de modelos alternativos socio – psico – pedagógicos.

SUMMARY

Considerations theoretical - practical on the actions psicopedagogic in the school

In this presentation we intend to bring forward some considerations on the institutional practice of the school psicopedagogs whose interventions have, in many cases, the form of paradox before the contradictory demands of educational reality.

An analysis of the incomplete and incorrect interventions of some psychological theories, which have lead to diverting the legitimate performance of authority(capacity) in the pedagogy field, both, from the didactic point of view, as well as in the linked aspects that exist in the classroom.

The divert ion of this role has lead to a confusion of all those involved: staff, parents and students. Before this situation, lines of work are proposed, with the intention to return rationale and coherence to the pedagogic act.

Additionally, we analyze the place psicopedagogs usually occupy in theirs.

Institutional interventions. A place which lies right along the lines between situations, which they must confront in their practices, and the theories that account for it.

My expectation is that these ideas find the necessary audience to promote this discussion, to generate new considerations.

KEY WORDS: Schools, ethics. Psychoanalysis. Power. Working conditions. Social Class. Ethnography.

REFERENCIAS

1. Freud S. Análisis terminable e interminable. Obras Completas. Buenos Aires: Ed. Amorrortu; 1986. p. 159.
2. Brodsky G. Conferencia sobre "Gobernar, Educar, Psicoanalizar" en el ciclo El Psicoanálisis en el Siglo, 1990.
3. Lacan J. Seminario II: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Barcelona: Ed. Barral; 1977.
4. Millot C. Freud anti-Pedagogo. Buenos Aires: Ed. Paidós; 1982. p. 56-90.
5. Fernández S. La Autoridad Pedagógica. Es constitutiva o exterior al proceso pedagógico. Temas de Psicopedagogía 1991; 5: 20-4.
6. Piaget J. ¿Adónde va la educación?. Buenos Aires: Ed. Teide; 1978. p. 75-94.
7. Piaget J. La autonomía en la escuela. Barcelona: Ed. Losada; 1958.

El presente trabajo surgió como reflexión profesional de la práctica cotidiana a partir de las acciones psicopedagógicas implementadas en las instituciones educativas enmarcadas en el Sistema Educativo de la Provincia de Tierra del Fuego, República Argentina.

Artigo recebido: 16/11/2003

Aprovado: 16/02/2004

