

Más allá y más acá de la norma: relatorías desde la escuela secundaria

Marina Chaves
FCEdu-UNER
chavesmarina@hotmail.com

Bárbara Correa
FCEdu-UNER
barbaracorrea2002@yahoo.com.ar

Resumen

El presente artículo pretende recurrir a experiencias en escuelas secundarias de la ciudad de Paraná desde el espacio de la Asesoría Pedagógica. Quienes escribimos esta relatoría hemos trabajado desde ese rol intentando construir espacios en los que se acompañen las trayectorias escolares y las trayectorias docentes. Encontramos en común el compartir experiencias que son un intento de acompañamiento, las cuales surgen y se crean en el interior de las escuelas. Son, al decir de Gilles Deleuze, «una línea de fuga» en el día a día de lo institucional y de lo permitido por el sistema. Asimismo, recuperamos aportes de la salud mental y de la psicología social que nos permiten reflexionar e interpretar dichas experiencias desde una mirada interdisciplinar. Retomamos, de manera particular, las nociones de «escucha», «grupo» y «lazo social».

Palabras clave: asesoría pedagógica - educación - escucha - grupalidad - lazo social

Bárbara Correa es licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora adjunta de dedicación simple de las cátedras Planeamiento de la Educación I y Planeamiento de la Educación II, profesora adjunta de la cátedra Gobierno y Organización de Sistemas e Instituciones del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la FCEdu-UNER. Asesora pedagógica (agosto 2011 – febrero 2017) en la Escuela de Educación Técnica (E.E.T.) N° 191 María Reina Inmaculada de la ciudad de Paraná y de la Escuela de Educación Técnica (E.E.T.) N° 03 Teniente Luis Cenobio Candelaria desde Mayo-Julio de 2017. Integrante del Equipo de Orientación y Tutoría (2002-2014) de la Escuela de Educación Técnica (E.E.T.) N° 100 Puerto Nuevo. Profesora de Pedagogía y Didáctica del Profesorado de Teatro la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER. Teatrera. Técnica pedagógica del Consejo General de Educación.

Marina Chaves es profesora en Ciencias de la Educación. Asesora pedagógica en la Escuela Secundaria N° 57 Dr. Mariano Moreno de la ciudad de Paraná. Profesora de la cátedra Psicología Educacional II de los profesorados de Educación Primaria y de Nivel Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER. Profesora por designación del Espacio de Reflexividad Pedagógica entre disciplinas II y Problemas Biopsicológicos en Educación en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la FCEdu-UNER. Técnica pedagógica de la Dirección de Educación Rural y de Islas del Consejo General de Educación.

Beyond the norm: reports from high school

Abstract

The present article reports experiences that took place in secondary schools in Paraná from the Pedagogical Advisory Board's perspective. The authors of this report have worked in that role, trying to build spaces in which school and teaching trajectories are accompanied. We found that sharing experiences is a common characteristic that arises and is created within schools in an attempt to accompany those trajectories. These spaces are, according to Gilles Deleuze, "a creepage distance" in institutional daily life and in what is allowed by the system. Likewise, we refer to contributions from Mental Health and Social Psychology that allow us to reflect upon and interpret these experiences from an interdisciplinary perspective. We revisit, in a particular way, the notions of «listening», «group» and «social bond».

Keywords: pedagogical counselling - education - listening - grupality - social bond

Describimos y relatamos situaciones y proyectos en los que hemos participado, que nos permiten reflexionar sobre ciertos modos posibles de acompañamiento de las trayectorias escolares y de las trayectorias docentes más allá y más acá de la normativa vigente para la escuela secundaria y de las condiciones que el sistema plantea. No pretendemos presentar «modelos» de acompañamiento con nuestra forma de pensar y vivenciar la asesoría pedagógica, intentamos hacer un ejercicio de escritura, de reflexión de las propias prácticas, que suceden en el día a día de la escuela, en las cuales reconocemos: logros, desafíos, tensiones, devenir y contingencia.

Esbozamos un diálogo con ciertas categorías de la salud mental y de la psicología social que nos permiten interpretar y sostener la imperiosa necesidad de la grupalidad, de la escucha y del lazo social en las instituciones y particularmente en el acompañamiento de los otros.

Nuestras experiencias se ubican en el nivel secundario de la provincia de Entre Ríos. Quienes escribimos tenemos en común, en primer lugar, ser asesoras pedagógicas en ese nivel (obviamente en diferentes escuelas), y en segundo lugar, la inquietud de querer compartir la experiencia de contar lo que nos ha sucedido en estas búsquedas. Con las intenciones mencionadas, intentaremos reconstruir, a modo de relatorías, lo que hemos pensado, realizado y lo que nos ha transformado. Esas experiencias no han sido solas ni a solas, han sido con otros. Otros que se sumaron a construir algo diferente, con algunas certezas y varias incertidumbres, pero con la convicción de que la educación es un derecho.

El sentido de la educación. Se construye con el otro

Esta experiencia se enmarca en una escuela secundaria de educación técnica de la ciudad de Paraná. Cuando se da inicio al primer año, el equipo hace la vinculación con la escuela, que está al lado: en el mismo complejo funciona la primaria y la secundaria. Lo que trabajamos con la tutora, por lo general en agosto, es una serie de actividades con la primaria, como llevar algún chico o chica del ciclo superior para que les cuenten qué es, de qué se trata la escuela técnica, qué se hace ahí.

Los gurises llegan con un legajo que, depende quién lo lea, se puede convertir en un «prontuario». Ahí, en el legajo, tenés una historia, o un tipo de historia, del gurí o gurisa. En el caso de A. venía con repitencias, venía con cuestiones de consumo y con una historia familiar complicada. Además, A. es hermano de un ex alumno de la escuela que se terminó yendo cuando la madre pidió el pase, porque como escuela no pudimos o no supimos acompañarlo. Él tenía problemas de adicciones. El padre de A. había quedado paralítico por un disparo y, después de un tiempo, lo mataron por temas del narcotráfico.

A. faltaba mucho, había repetido sexto año y, por cómo iban las cosas, también iba a repetir primer año. Con la tutora íbamos llevando trimestre a trimestre cómo iban en cada una de las materias, cuáles se iban llevando y también las faltas que acumulaban, entonces, con esos datos,

sabíamos dónde estaba parado cada uno. En junio decíamos: «A. repite». Primero, porque ya había quedado libre. En agosto tenía más faltas de las que podía tener. Según la normativa se puede tener hasta 28 faltas en el año, pero en la escuela nunca fueron 28. En esa escuela fueron para todos los gurises las 28 más otras adicionales. Con el equipo establecimos el criterio de extenderlas hasta 32... aunque cuando estábamos en noviembre, en algunos casos, proponíamos aumentarlas a 35. Si había alguno que le quedaba media falta, y...por una falta en noviembre no lo íbamos a dejar libre y mandarlo a rendir todas las materias. En ese caso, les decíamos: «mira que si no venís... te quedas libre».

Un trabajo institucional fue el debate sobre si se era justo o no con el que sí cumplía con las asistencias, eso era lo que se planteaba; los procesos de cada chico son distintos, *que sea justo no quiere decir que sea igual*. Pero a eso no lo podía definir sola, entonces lo definíamos con el grupo de alumnos, de compañeros: qué era lo justo, si era justo y, si les jodía, hasta dónde les jodía. Entonces era sentarse en el piso como algo simbólico. Sentarse en el piso significaba salir del lugar del banco y nos sentábamos desde otro lado, en ronda, todos por igual. El piso nos igualaba. Entonces poníamos la situación en el centro: qué hacemos, le damos más faltas, no le damos más faltas. Porque, si no se generaba el murmullo en la institución, venían las madres diciendo que fulanito tenía más faltas que su hijo y se le perdonaba; o los mismos chicos te decían, al principio, que eso no era justo. Entonces el modo que encontramos fue ese, sentarnos con los grupos, no tomar la decisión solas entre la secretaria, la tutora, la asesoría o algunos profesores.

En estos grupos aparecían cosas del barrio, diferencias entre ellos, pero la cuestión era cómo armar algo común para ese grupo, armar las reglas del juego para una situación particular, con determinadas características. Porque en varias situaciones nos sentamos y dijimos qué hacemos con esto que pasa, a ustedes qué les parece. Lo más gracioso es que la primera reacción era decirnos: «bueno, pero ustedes son los que saben, ustedes tienen que decidir». No, decíamos, les estamos consultando porque ustedes son los que después reclaman diciendo que vienen todos los días y otros no vienen *nunca*.

Con algunas situaciones y cuestiones específicas de cada curso se establecían en conjunto las reglas y construcciones puntuales. El tema de la asistencia, en esa escuela, es una problemática muy fuerte. En algunas escuelas técnicas los gurises van a los talleres y no van a la mañana, o no van a las pedagógicas. Y acá no iban a los talleres ni a las pedagógicas, ¡no iban! Entonces íbamos trabajando desde primero algo que nos permita pensar con ellos sobre el propósito por el que iban a ir a la escuela, por qué motivo van a ir a la escuela.

A. comenzó a hacer un giro después de las vacaciones y, al mismo tiempo, comenzó a mejorar la asistencia. Antes del receso tenía muchas faltas, iba todas las semanas, no hubo una semana en la que no haya ido,

pero no la semana completa. Y lo que nos llamaba la atención era que se concentraba, por más que sus respuestas eran desde el enojo de decirnos «qué te importa»; lo sorprendente era que su carpeta estaba muy prolija, le gustaba usar colores y, cuando no entendía, preguntaba. Los maestros se acercaban para ver qué estaba haciendo y, cuando le estaba errando, el modo de intervenir con él también era muy cuidadoso, porque si alguien le decía «no, así no», se cerraba. Pero si le decíamos «mirá qué interesante esto, mira qué bueno, ¿por qué lo hiciste así?», porque en el pizarrón estaba de otro modo; entonces podía corregir y retomar.

La situación de A. se intentó trabajar primero con la madre. Lo que sucedió con su hermano mayor fue que la escuela buscó «expulsarlo». El modo de expulsar a una familia de una escuela es citarlos constantemente, de forma permanente. Y terminó diciendo que se iba.

En este caso, hubo un proceso de crecimiento al interior de la escuela y pudimos decir: «¿qué queremos nosotros como escuela?». Porque la de A. es una situación particular y paradigmática dentro del mismo barrio, que nos permite entender, saber, que esos son los sujetos con los que vamos a trabajar. Esos son los chicos, alumnos nuestros y no otros. Fue muy fuerte, por ejemplo, descubrir lo pertinente de la pregunta «¿cuánto van a vivir?».

Ahí es donde la maestra empezó a llamar a las madres una vez por mes y empezamos a trabajar sobre lo que los chicos habían logrado: «logró esto, sería importante que siga viniendo». No se las llamaba a todas las madres para hablar sobre una falta de sus hijos sino de los logros de ellos. Porque como la escuela está en el barrio y están todos ahí cerquita, la excusa para no ir podía ser solamente el trabajo. Al poco tiempo, se fue produciendo el efecto dominó y, cuando fueron sabiendo para qué se las llamaba, se fue logrando la continuidad con cada una.

Lo otro que nos pasaba era que dependía cómo venía con relación al consumo. Si había consumido antes de ingresar, por ejemplo. Había días que estaba muy conectado con el universo y se reía —que se riese era toda una noticia— y en otras situaciones simplemente dormía. Surgían los interrogantes de si era porque no había dormido, si se había acostado, si había consumido, qué había consumido, hacía cuánto tiempo...

Entonces, la poca sistematicidad en A. no nos permitía saber por dónde entrarle. Sabíamos que se concentraba cuando hacía la tarea, lo cual nos llamaba la atención; que era muy prolijo; que, dependiendo del día, si no entendía, preguntaba; que, si bien no pedía la tarea a sus compañeros, le preguntaba a la maestra o al maestro si había dado fotocopias cuando él había faltado. Eran datos que íbamos registrando.

Una cuestión nodal para que no deje la escuela era el lazo afectivo. Tanto la maestra como el maestro, aunque haya habido algunos profesores con los que no había onda, fueron con los que pudo establecer un vínculo. Porque todo el tiempo se trabajaba desde ese lugar, de decirle: «sabemos que vas a terminar primer año». Normalmente les decimos a los gurises: «¡pero vos querés terminar la secundaria, vos te querés re-

cibir?!». Nosotros desde hacía dos años que veníamos centrándonos en el año. «Pará, en primer lugar... tenés las condiciones, ¿algo te lo impide? ¿en qué te podemos ayudar? Segundo año, vemos», y así con cada año.

Lo que lo ataba a la escuela eran lazos afectivos con los pares, con algunos adultos, esto de decirle que lo esperábamos, «qué bueno que viniste». Porque cuando venía dos veces a la semana no le preguntábamos por qué no había asistido, ¡la maestra le hacía todo un show! Lo recibía y lo abrazaba y le cantaba «¿por qué me abandonaste?». Le decía que lo había extrañado, que lo había estado esperando. Cuando salíamos y lo encontrábamos en el barrio, o por ahí salíamos de la escuela, lo veíamos en la esquina consumiendo y le decíamos que lo esperábamos al día siguiente, no le decíamos «¿por qué no viniste?». Trabajar eso: mañana te espero, te estoy esperando. Descubrimos que pasar por la esquina y decirles que los estábamos esperando era como una tortura china para los chicos, no solo para A.

De agosto a noviembre se prepararon los trabajos para las mesas de examen. Después que se hizo la ronda, se llegó a la conclusión que no era justo tener tantas faltas y que pase como si nada. Pero sí que rinda todas las materias en condiciones diferentes a lo habitual. Si leyéramos la resolución de evaluación, veríamos que da para diferentes interpretaciones *en relación al proceso*. No cumplió el requisito de la asistencia, pero si nos centramos en lo que es una trayectoria —no encausada diría Flavia Terigi— o cual es la real trayectoria, se tenía que establecer qué era lo que se pretendía que él aprendiera en primero y cómo enganchar con segundo. Porque esto lo podíamos hacer porque estaba en primero, con dos maestros, más allá de que tenía otros profesores de otras materias, de talleres. La profesora de inglés le dejaba un trabajo y le decía que se lo alcance, que iba a estar en quinto, por ejemplo. Muchas veces A. se quedaba después de clase completando ejercicios y se los llevaba a la profe, que estaba en otro curso, y ahí se lo corregía, le decía qué estaba bien y qué mal. Muchas cosas las hicimos no desde el sentido común, o de manera reflexionada y consensuada, sino, simplemente, fuimos probando. Si se tenía que quedar se quedaba, si tenía que haber alguien que lo mirase, lo había. No solo un docente de primero, cualquiera que estuviera.

No se trató de que la escuela aceptara cualquier cosa que A. hiciera o de cualquier modo que lo hiciera. Había un interés, se quedaba y trabajaba. Por ahí la cuestión era cómo enganchar, con A. y otros más. «¿cómo los enganchó?», era la pregunta de la maestra. Yo lo pienso así: *¿cómo le genero al otro el deseo de aprender?* Lo cual es complicadísimo porque eso no lo podés hacer solo. Te podés poner una nariz de payaso, pero si el otro no quiere o no puede, no se puede. No se puede si no es con el otro, no se puede sin el otro. Sin el otro se hace «como sí». En algún punto, no sé cómo hicimos, pero en esa primera etapa del año fue cuando logramos que A. recuperara su deseo de aprender. (El deseo es indestructible, no hay modo de agotarlo, de satisfacerlo por completo, por lo tanto, siempre está causado por algo. Lo que lo causa puede estar en otro lado que no

sea la escuela, que no sea aprender en la escuela lo que la escuela quiere enseñar o cómo quiere enseñarlo. De lo que se trata es de poder causarlo, y esto no es sin otro).

No creo que los chicos no tengan ganas de aprender, creo que a veces les obturamos el deseo. En el caso de A., creo que lo que nos enganchó a tres o cuatro adultos fue que pudimos ver cómo llegó y el proceso como fue girando, moviéndose, modificándose. Entonces ahí es donde más energía le pusimos también. Es decir, que el deseo también debe estar en quien enseña-acompaña, y es algo que no puede faltar para causar el deseo de aprender, o para no obturarlo. En algún punto fuimos haciendo la experiencia de ir probando diferentes estrategias: esto de sentarnos con los gurises, esto de pensar para qué nos vamos a sentar, en qué momento, para qué. Aprender a que se nos desbanden e ir más preparada para la próxima. Y cuando un chico no lo dice en palabras, lo dice de otro modo «no me dejes, seguí que ya me voy a enganchar», hay que prestar atención, hay que poder escuchar eso.

Teníamos discusiones entre nosotros, también con los profesores. Aparecían cosas como «están haciendo que pase por pasar», pero algo que teníamos como convicción, y muy clara, era que tenía que aprender. *Porque sino la estafa más grande era esa, hacerlo pasar*. La estafa era que pasara a un segundo año sin las bases de primero, sin las herramientas necesarias para transitarlo y sin chances para pasarlo.

Entonces salía en el debate si, con esto de estar defendiendo tan a capa y espada, no estaríamos perjudicando a A. Había docentes que desde otra posición planteaban que «al clavo después me lo pasas a segundo». ¿Y cómo explicarle que no es un clavo, que es un chico? Esto la maestra en el primer cuatrimestre lo tenía muy claro: él tiene que aprender. Ahora, qué tiene que aprender, cuánto tiene que aprender, en qué márgenes, qué era lo innegociable del aprender, fue lo que nos costó armar. En matemática qué si o si tiene que saber para pasar, qué no se negocia, por ejemplo.

Establecer un punto fue lo más difícil para nosotras, con la tutora inclusive. Porque no es el programa, no es lo que se dice que se tiene que aprender en primero. Decíamos: ¿qué se supone que tiene que aprender? Pero, para esto que se supone que tiene que aprender, ¿cuál es el punto de partida que se supone debe tener? Y, ¿cuál era el punto real de partida? Y eso no coincide. ¿Entonces qué hacemos? Te juegan muchas cosas ahí. Entonces dijimos «bueno, pensemos que el ciclo básico tiene que también armar como un pequeño Núcleo de Aprendizaje Prioritario (NAP)», cosa que si seguía en la escuela técnica lo preparáramos para el ciclo superior, porque reciben un título y hay una responsabilidad social de la escuela; y por el otro lado, si se van de la escuela, se van con algo.

Eso fue un trabajo mental muy grande que nos llevó encuentros en mi casa, en la casa de la maestra, trabajar después de hora en la escuela. Era una cuestión ética de decir hasta dónde flexibilizás, hasta dónde cedés,

hasta dónde. A veces esto nos generaba angustia, nos decíamos si no estábamos prejuzgando; entonces, la tutora, que es del campo de la psicología, nos daba otros aportes. Nos generó todo un movimiento, por eso creo que A. fue el que nos permitió crecer a las tres y, particularmente a mí, me permitió crecer en esto de decir, pero entonces, ¿qué es esto de enseñar?, ¿qué es aprender y qué hacemos como escuela?, ¿por qué somos el 20% dentro de los docentes los que pensamos así?

Entonces el punto era ¿qué si puede?, ¿qué sí sabe hacer?, ¿qué le gusta? Para después de ahí trabajar qué le gusta y le cuesta, qué le cuesta y no le gusta con los temas, las materias. Era armar como un mapa con cada uno. Era como una apuesta, una apuesta en el sentido de creer.

Por ahí también decíamos, «¡uh, no vino... hoy no vino!». Y tratar de disimular el estar pendientes de que llegara, de no volvernos densas tampoco, que no se sintiera acosado. Entonces, a veces entraba y era un suspiro grande: «¡llegó!». Creo que tiene que ver con lo que él nos enseñó a nosotras.

Esto deja marcas, tanto para uno como para otros. Darnos tiempo en la escuela para buscar, tratar de encontrar, construir, inventar en situaciones puntuales como la de A. y como fue en otras más. Poder jugar con espacios y tiempos distintos. Algo que le agradezco a los chicos del *Maca*, es que me enseñaron a correr los márgenes del espacio y el tiempo. Tiempos institucionales, tiempo de diálogo entre los pares, tiempos de aprendizajes, tiempos de vínculos, tiempos normativos. Y poder hacerlo con espacios para poder hacer, poder pensar la escuela de otra forma, entender que no se enseña solo en el aula y que los espacios se corren, se transforman. Esto que la escuela como organización, que el sistema así lo marca, carga de sentido y de significado ciertos espacios: la biblioteca es para esto, el patio para aquello, la dirección para lo otro. Y así construimos el espacio para escuchar, para dialogar, para enojarnos o para frustrarnos. Pero iba variando. Podía ser la dirección, el pasillo, la sala de profesores, el patio; podía ser la entrada, la entrada al barrio; igual que los tiempos. Tenía que «poner el dedo» cuando entraba a la escuela, pero había llegado hacía 40 minutos al barrio, había estado afuera, dos cuadras haciendo «postas». Tiempos no cronológicos sino de procesos. Y esto de los márgenes de la normativa, cómo cada uno se para frente a la norma, cómo se apropia de las resoluciones y cómo se pueden usar para inhabilitar una acción o para habilitarla. En el marco de esas resoluciones, poder pensar qué reglas vamos a construir.

«Entre lo real, lo posible y lo necesario»... un proyecto para las trayectorias (escolares y docentes)

Este relato surge de una experiencia en tránsito que se está llevando adelante en una escuela secundaria de la ciudad de Paraná. En el mes de abril se planteó la situación, por parte de los profesores, de no poder dar clases en el primer año a R.

A principio de año en la escuela había dos primeros. Históricamente la división B es la de «los chiquitos» y el A, el curso de «los más grandes». Dentro de primero A se encontraba una joven de 15 años la cual había repetido, en reiteradas oportunidades, primer año. Ella, al igual que varios compañeros, comparten la situación de repitencia (de entre tres y cuatro veces) como así también de ciertas prácticas adultas, como por ejemplo trabajar, convivir con sus parejas, etc.

A mediados de mayo se presentó un proyecto de desdoblamiento de primer año, el cual se denominó: «Entre lo real, lo posible y lo necesario». Este proyecto surgió a partir de escuchar la demanda de los docentes, que veían y experimentaban la complicada tarea de poder dar clases en ese curso. Nos preguntamos: «¿de qué modo la escuela puede extender el derecho a la educación?, ¿cómo evitamos el abandono o la repitencia?, ¿qué tenemos para ofrecer como saberes válidos para sus proyectos de vida?». La Ley de Educación Nacional N° 26206 en su artículo 30 establece: «La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Inciso b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio». ¿De qué manera hacemos reales esas letras de la norma en nuestra escuela?

En ese punto, considerábamos necesario trabajar en las propuestas de enseñanza y en los formatos que les estábamos ofreciendo. El desdoblamiento del grupo surgió como propuesta en pos de trabajar con grupos reducidos (no más de 20 estudiantes) y de poder realizar un acompañamiento a las trayectorias escolares de manera grupal e individual. Reconociendo a nuestros estudiantes como sujetos de derecho. Pero no bastaba con trabajar solo con las trayectorias escolares, también era necesario acompañar las trayectorias docentes. De esta manera, nos propusimos repensar las prácticas de enseñanza fortaleciendo el trabajo en aula-taller. Una de las intenciones primeras consistía en problematizar el formato escolar centrado en la clase expositiva. Se propuso trabajar por áreas en las estrategias de enseñanza, tales como: el juego, la construcción de problemas, investigación, resolución de problemas, entre otras. Como así también en las propuestas de evaluación, entendiendo a la misma en términos de procesos.

Pasan los meses... el proyecto de desdoblamiento fue aprobado por la Dirección de Nivel del Consejo General de Educación. Comenzamos a trabajar con los profesores y los estudiantes. La propuesta consistía en ofrecer un espacio en el cual el acompañamiento a la trayectoria escolar sea diferente y flexible. Partimos de reconocer que un estudiante que ha repetido varias veces el mismo curso nos desafía a presentar otra propuesta y otro formato. Conseguimos que nos otorgaran la misma caja cu-

ricular que a un primero común, pero, institucionalmente, se decidió la modificación de adoptar un formato similar (no igual) a lo que fueron los *Polos de Reingreso** con la incorporación de un trabajo grupal semanal con los profesores.

En las reuniones semanales los profesores fueron llevando los cambios que percibían, las dudas que tenían, los temores, los obstáculos. Los jóvenes eran reconstruidos en nuestras reuniones a través de sus relatos. Algunos de los estudiantes habían sido caracterizados como líderes negativos. De manera particular una joven. Recuerdo la frase de uno de los profesores «cuidado con las líderes mujeres que son peores que los varones». Haciendo referencia a que se estaba focalizando solamente en estos últimos.

Una de las jóvenes fue causa de charlas más de una vez. Sus enojos, sus reclamos, sus agresiones a compañeros y a docentes. Reconocían que ella estaba tranquila y de repente se enfurecía. Los meses fueron pasando y en las reuniones los nombres de los jóvenes «más problemáticos» comenzaban a salir de otra manera. Los profesores descubrían cambios positivos, incluso una de las jóvenes fue elegida delegada de curso y eso la posicionó en otro lugar. Aun así, por momentos, los profesores decían que se excedía con los límites a sus compañeros.

La profesora de Artes, la de Lengua, la de Geografía y el profe de Educación Física que la conocían en el aula antes del proyecto pudieron reconocer esos cambios. Pintar con acuarelas y poder entender que no era necesario ante un error romper el trabajo, son pequeños gestos que forman parte de esta construcción en la que la joven fue tomando otro lugar y los docentes también con respecto a ella. El profesor de Educación Física remarcaba que esa joven sabía jugar al vóley y que hacía actividad en otro espacio. Información que se desconocía.

La profesora de Matemática probó, con ella y con todos, llevar trabajos prácticos fotocopiados y que resolvieran allí las actividades. La misma joven era la que ayudaba a otros. Ese primero C comenzó a ser narrado desde otro lugar. Se los empezó a escuchar distintos: «Viste lo bien que vino L., hasta está más lindo», me decía una profesora.

Ese encuentro de los días lunes o viernes ha sido vital para esta experiencia. Reunirnos, preguntarnos: ¿Cómo estamos? ¿Cómo vemos a los estudiantes? ¿Cómo se sentían ellos como profesores? Son interrogantes que forman parte de este dispositivo pedagógico, real, posible y necesario. No siempre salió como se esperaba, como así tampoco no siempre funcionaba lo que se proponía. Las voces de los colegas que reorientaron el sentido del proyecto fue algo nodal.

Al momento de evaluar el segundo trimestre, con varios de ellos nos tomamos el tiempo de ver y analizar uno por uno la situación de los estudiantes. La intervención entre los mismos docentes, de recordar los objetivos del proyecto, de poder mirar los cambios en general y de no caer en una evaluación que sea ajena a la propuesta del proyecto ha sido de una importancia necesaria. Entre docentes, escucharse, compartir el modo en

*La Resolución N° 0650/15 del Consejo General de Educación de Entre Ríos y la Resolución N° 0455/16 crearon los Polos de Reingreso del Nivel Secundario, como nuevas formas de re-organización y agrupamiento escolar. La habilitación de estos espacios de inclusión, se configuran como una propuesta de formación coyuntural, pensada para atender a un sector de la población estudiantil que no se encontraba escolarizado al finalizar el Ciclo Lectivo 2014. Polos de Reingreso es una estrategia político-educativa que pretende dar respuestas a distintas problemáticas, suscitadas con la obligatoriedad del nivel secundario y su consecuente masificación.

que iban probando, lo que les funcionaba y lo que no, leer artículos referidos a temáticas como los «cortes en adolescentes», leer materiales sobre la evaluación, intercambiar, debatir, llegar (y no) a acuerdos. Sin dudas, son varios los relatos surgidos... pero una conclusión que ronda entre los profesores es que, obviamente, modificar o pensar más opciones de propuestas les implicó, y nos implicó como institución, otros tiempos.

Escucha, grupo y lazo social

Al recuperar ambas relatorías podríamos decir que los aportes de la salud mental y de la psicología social nos permiten interpretar estas experiencias y lo potenciadoras de transformaciones que ellas han podido ser para nosotras, para los estudiantes y para los profesores.

Una de las nociones que recuperamos es la de escucha desde los aportes de Alfredo Carballada quien sostiene que:

En las instituciones, lo que se oye también está atravesado por significados que formarían el telón de fondo del escenario donde la acción de escuchar se lleva adelante. Escuchamos en contexto. Los sonidos de la institución le confieren una suerte de "musicalidad" que le otorga características singulares, le da sentido y organización al relato e incluso, muchas veces, una adecuación diferenciada (...) De ahí que la contextualización de lo que se oye es el inicio de la construcción de la acción de escuchar. La palabra, la mirada y la escucha son instrumentos claves en las diferentes metodologías de intervención social (...) Así, un oído atento, un habla adecuada y el reconocimiento y manejo de silencios oportunos son parte de la construcción de la escucha como proceso relacional cargado de sentido. (Carballada, 2015: 56)

Junto con el autor entendemos que, en los espacios institucionales y de intervención social, «la escucha es una necesidad y como tal se transforma en un derecho» (Carballada, 2015: 58) y sostiene:

Es en ese contexto y en singularidad de cada institución de intervención, donde el sujeto que emerge no es el esperado por los viejos mandatos institucionales. Ese otro, que muchas veces recibe la mirada asombrada e interpelante de la institución que lo ratifica en el lugar de un objeto no anhelado... Irrumpe en ese contexto ese sujeto inesperado, constituido el padecimiento de no pertenencia a un todo social, dentro de una sociedad fragmentada que transforma sus derechos subjetivos en una manera de opresión que se expresa en biografías donde sobresalen los derechos vulnerados. (Carballada, 2015: 56-57)

Esa escucha de los sujetos que emergen, entendida como derecho, es la que de una u otra manera en cada una de las relatorías presentadas ha motivado y sostenido opciones y decisiones. Esa escucha que no es solo auditiva, sino que es también de los gestos, las posiciones del cuerpo, los cambios en ese «ponerse más lindos», en ese «tener la carpeta más prolija» en la situación de A.

En diálogo con la psicología social, desde la perspectiva de Enrique Pichon-Rivière se plantea un trabajo en «grupo» que posibilite profundizar el pensar, sentir y actuar de la actividad pedagógica. En el proyecto de desdoblamiento surgen, como dispositivo de aprendizaje, las reuniones

semanales con los profesores. Reconocemos que estas reuniones no se asemejan a la técnica de *Grupo Operativo* postulada por Pichon-Rivière, quien postula que:

El grupo operativo es un grupo centrado en la tarea que tiene por finalidad aprender a pensar en términos de resolución de dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de cada uno de los integrantes, lo que sería un psicoanálisis individual en grupo. Sin embargo, tampoco está centrado exclusivamente en el grupo como en las concepciones gestálticas, sino que en cada aquí-ahora-conmigo en la tarea se opera en dos dimensiones. Constituyendo en cierta medida una síntesis de todas las corrientes. (Pichon-Rivière, 1997: 128)

No obstante, sus aportes nos orientan como herramientas de interpretación de la vida interna del grupo. En este punto, consideramos importante resaltar el valor pedagógico de la grupalidad. En un sistema educativo que constantemente, desde el modo de concursar hasta el modo de *hacer carrera docente*, nos plantea cortarnos solos. Viviendo —en algunos casos— al *otro* como amenaza.

En cuanto al vínculo pedagógico, la noción de *lazo social* nos posibilita pensar estas experiencias y las implicancias del lazo social en el sostenimiento del día a día, no como mera interacción, sino como aquel posible de ser producido en el seno de la institución; y por tanto radica allí la potencia de promover otro vínculo.

En términos de la salud mental, lazo social no es una mera interacción, sino que supone una relación establecida desde una mutua representación interna de un sujeto con otro (Pichon-Rivière, 1982). La idea de lazo permite comprender al vínculo pedagógico en términos inescindiblemente sociales, no como una relación entre individuos. Al mismo tiempo, la idea de lazo, permite asumir que el sujeto pedagógico no es “lo dado a la institución escolar”, sino aquel que se produce laboriosamente en las relaciones sociales que ella promueve y excluye, legitimando y deslegitimando prácticas, saberes, personas. (Muñoz, 2016: 2)

En este sentido, pensar en el *cuidado del otro* (adulto o joven) nos permite estar vigilantes, atentas a los emergentes institucionales que surgen.

Cuidar al otro es ser soporte y apoyo de las identificaciones del otro. Rasgos nuestros serán tomados como ideal, en el sentido de la potencia, y otros rasgos serán tomados negativamente a través del síntoma, el conflicto y la pelea. Y en ese encuentro nosotros identificaremos al otro, nombrándolo y adjetivándolo. Quién es, qué es, qué representa. Tarea que también produce efectos ambivalentes, de habilitación y de rotulación, de apertura y destino. Esto depende del que nombra y de un trabajo psíquico que debe realizar el nombrado. Ambos procesos son inconscientes. Saber de ellos es un modo de entender las dificultades con las que nos encontramos. La identificación es un mecanismo transindividual, está haciendo bisagra entre lo que llamamos individuo y lo social. Indica que el sujeto no está dado desde el inicio y que tampoco queda “cerrado” en una identificación. Estas son múltiples y cambiantes, y dependen en gran medida de los objetos amorosos. (Barbagelata, 2005: 4)

A modo de síntesis, recuperando las experiencias, reconocemos algunas variables que contribuyeron a potenciar estos espacios en la escuela secundaria:

- Flexibilizar los tiempos y los espacios. Correr los márgenes de las dimen-

siones espaciales y temporales en pos de construir —desde los márgenes de las normativas— las propias normas que reclaman las trayectorias que nuestra escuela aloja.

- Promover espacios grupales entre docentes, de reflexión sobre las propias experiencias de enseñanza, las frustraciones y el malestar que se siente cuando la situación de repitencia irrumpe en el escenario escolar. Espacios que posibilitaron hacer preguntas, desarmar certezas, revisar prácticas y miradas, salir de lo de cada año para poder crear nuevos caminos.
- Siguiendo los aportes de Aizencang y Bendersky fue necesario «Trabajar en la lógica del “estar dispuesto”, que se distancia de los supuestos del “saber cómo” o “prepararse previamente para”. Una lógica que habilita a probar maneras, a no pretender fórmulas ni garantías, que nos invita a hacer y a posicionarnos para posibilitar movimientos en el “otro”, sin pretender transformarlo o “normalizarlo» (Aizencang y Bendersky, 2013: 76).

Bibliografía

AIZENCANG, Noemí y Betina Bendersky (2013). *Escuela y prácticas inclusivas. Interpretaciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.

BARBAGELATTA, Norma (16 de septiembre de 2005). «El cuidado del Otro. Procede de: Cine y Formación Docente». Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. San Fernando del Valle de Catamarca. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/todocomienza_barbagelatta.pdf

CARBALLEDA, Alfredo Juan Manuel (2015). *La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social*. Recuperado de http://www.edumargen.org/docs/curso58-5/unid02/apunte04_02.pdf

MUÑOZ, Carina (2016). Vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en la escuela secundaria. Sobre las relaciones intergeneracionales, aprendizaje y socialización.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1985). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

————— (1997). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.