

Redes sociales, y familias, y escuela

Elina Dabas

¿Cómo descubrir las redes sociales en la escuela? ¿Cómo utilizar el poder generativo de la familia para potenciar la capacidad creativa de la institución escolar? ¿Cómo activar la misión, el profesionalismo y la buena voluntad de los docentes para favorecer la validación de los niños por la familia, sus aprendizajes y su inserción en el mundo? ¿Cómo activar la red social inmediata de la familia para evitar su alienación y ayudarla en la tarea de socialización? En última instancia: ¿cómo ser agente de cambio desde esos distintos niveles de organización social?

El edificio de *Redes sociales, familias y escuela* está construido sobre la base de un triángulo formado por familia, escuela y comunidad. Ha sido diseñado a partir de una premisa ecosistémica sólida y coherente: la familia vive inmersa en una red microsocial de la que es parte; la escuela constituye a su vez un sistema microsocial; ambos microsistemas interactúan en sus áreas de intersección y son parte de un sistema social, cultural y económico más amplio. Esta comunidad a la que pertenecen es parte, a su vez, de sistemas socioculturales más extensos.

El desarrollo de esta obra plantea interrogantes que colocan al lector como activo protagonista de su resolución.

Elina Dabas es licenciada en Ciencias de la Educación y especialista en Psicopedagogía. Es fundadora y directora de FUNDARED (Fundación para el Desarrollo y la Promoción de las Redes Sociales), coordinadora de la residencia de Psicopedagogía, Secretaría de Salud, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y docente de seminarios de posgrado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y diversas universidades nacionales y extranjeras. Es autora de *Red de redes*, y junto con Denise Najmanovich, compiladora de *Redes. El lenguaje de los vínculos*, ambos de nuestro fondo editorial.

ISBN 950-12-6123-9



9 789501 261233

Elina Dabas REDES SOCIALES, FAMILIAS Y ESCUELA



ÍNDICE

306.43
DAB
Dabas, Elina
Redes sociales, familias y escuela.- 1ª ed. 1ª
reimp.- Buenos Aires : Paidós, 2003.
168 p. : 22x16 cm.- (Cuestiones de educación)
ISBN 950-12-6123-9
I. Título - I. Sociología de la Educación

Cubierta de Gustavo Macri

1ª edición, 1998

1ª reimpresión, 2003

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© Copyright de todas las ediciones

Editorial Paidós SAICF

Defensa 599, Buenos Aires

e-mail: literaria@editorialpaidos.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Talleres Gráficos D'Aversa

Vicente López 318, Quilmes, Pcia. Buenos Aires, en julio de 2003

Tirada: 750 ejemplares

ISBN 950-12-6123-9

Prólogo.....	11
Si no es ahora, ¿cuándo?	15

PRIMERA PARTE

1. La relación familia-escuela: Un cambio de actitud necesario.....	25
2. Descubriendo las redes sociales en la escuela.....	41

SEGUNDA PARTE

3. Familia y aprendizaje.....	63
4. Ciclo de vida familiar y aprendizaje.....	85
5. Familia y red social.....	111
6. El inicio de la escuela primaria: Una posibilidad de crecimiento familiar.....	123
7. Familia y aprendizaje en el marco de la inestabilidad laboral	133
<i>María Florencia Guillem y Fabiana Pollacchi</i>	

Anexo	147
Bibliografía	157

Este nodo de red constituye el punto de intersección de los vínculos y las conversaciones (el *lenguaje*, en términos de Humberto Maturana). Es el que posibilitará la creación de un escenario para una acción transformadora y novedosa.

Desde esta óptica tal vez podamos pensar a las familias y a las escuelas, es decir, a los padres, madres, hijos, abuelos y a los docentes, directivos, supervisores, administrativos, generando un nuevo modo de interacción, el cual abre un campo de significaciones diferente del establecido. Éste no se cierra en ellos sino que se abre a otras organizaciones y personas de su red social. Por ejemplo, seguramente las madres conocen a los comerciantes del barrio de la escuela mucho mejor que los docentes mismos, en función de una interacción cotidiana con ellos. Esto puede ser aprovechado por los docentes no sólo como una información a recabar sino como un contacto activo y eficaz que puede abrir a nuevos ámbitos de aprendizaje, a la creación de una red de referencia para los niños (cuáles son los comerciantes confiables a quién requerir ayuda en caso de necesidad). Tal vez incluir en una reunión de padres la simple pregunta: "¿Quién conoce a alguien que pueda ayudarnos en... tal tema o... a hacer esto otro?", abrirá un abanico de posibilidades hasta el momento desconocido, contribuyendo además a que las familias se sientan arte y parte del proceso educativo. No sólo se les solicita su participación concreta sino que arma con ellos la red de relaciones que posibilitará ampliar el universo de saberes posibles y enriquecer el aprendizaje de los niños y el propio.

Esta concepción de comunidad virtual, de otros posibles, redimensiona la función de cada uno, las posibilidades de cada uno, la noción de identidad.

conjunta con el psicólogo Joaquín Rodríguez Nebot, con quien venimos realizando un trabajo de capacitación e intervención en redes en la provincia de Chubut (Argentina).

2

DESCUBRIENDO LAS REDES SOCIALES EN LA ESCUELA

Una vez adentrados en la noción de red social surge el gran interrogante: ¿cómo trabajar en las redes, cómo fortalecerlas, cómo descubrirlas? La búsqueda de la fórmula para crear ese escenario transformador hace que muchas veces desperdicemos las oportunidades que la vida cotidiana nos brinda. Y en este caso me refiero a la vida cotidiana de la escuela.

Pero antes, nos detendremos en la noción de *red social*. Opto por el término *noción* porque éste se refiere al conocimiento, idea o conciencia de cierta cosa o materia, a un conocimiento básico; en tanto, la palabra *concepto* implica una relación de ideas que concibe el entendimiento preciso acerca de una cuestión.¹ Y la apropiación de lo que una red social implica no se puede dar solamente a través de definiciones, que remiten a los aspectos ontológicos del conocimiento sino también y fundamentalmente, a través de la vivencia y la experiencia de ella.

La *red vincular* y la *red nocional* entretienen, entonces, la noción de *red social*. La red vincular está constituida por las múltiples relaciones que cada persona establece. D. Najmanovich (1995) plantea que los seres humanos convivimos en un universo vincular en evolución y nos relacionamos con él atravesados por la emoción. Esto nos permite crear el mundo con

1. María Moliner: *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1997

otros y construir significados diversos según el contexto. Al mismo tiempo la red nocional permite contar con un soporte que posibilita enmarcar nuestro accionar a través de "esto quiere decir lo mismo para ambos". No se trata solamente del marco teórico en el cual los profesionales respaldan su accionar. Muchas veces éste se constituye en la repetición de una construcción realizada por otro. En cambio, la red nocional, basada en diversos marcos teóricos, es una coconstrucción peculiar, modificable y factible de enriquecerse permanentemente.

Por lo tanto, la noción de red social implica un proceso de construcción permanente tanto individual como colectivo. Es un sistema abierto, multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio, organización, tal como la escuela, el hospital, el centro comunitario, entre otros) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos.

Quisiera detenerme en dos características centrales de la noción de red. La primera se refiere a la de ser un sistema abierto, lo cual implica que admite ingreso y egreso de las singularidades que lo componen así como la posibilidad de cambios en las funciones que éstas desempeñan. Así, alguien que enseña puede en otro momento ser alguien que aprende, y a la inversa. Esta característica hace que la red rechace la compartimentación. Por ejemplo, es muy común encontrar grupos que deciden "armar su red" y de un modo anticipado resuelven quiénes van a pertenecer a ella. Esto es una falacia, ya que la red implica considerar las múltiples relaciones que se establecen y se potencian a través de ella. Ésta no puede plantearse de antemano los límites que va a tener sino que, en todo caso, trabajará las estrategias a desarrollar cuando nuevos miembros ingresen a ella. Un caso interesante es el modo en que las redes intersectoriales barriales, que se formaron en la ciudad de Buenos Aires a instancias de los servicios sociales zonales, resolvieron el ingreso a ellas de nuevas organizaciones. El contraste más claro lo ofrece una de las redes que se planteó limitar el ingreso de miembros nuevos hasta que "se reorganizaran", y otra de ellas

que creó un comité de recepción para que los integrantes nuevos pudieran ingresar sin que los más antiguos se vieran obligados a presentarse nuevamente en cada encuentro. Otro ejemplo clarificador es el del intento que los hospitales pediátricos de la ciudad de Buenos Aires están realizando de armar una red de atención materno-infantil. Dado que estas organizaciones de la salud reciben un importante caudal de pacientes provenientes del conurbano, la organización de la red deberá incluir necesariamente a los hospitales de esa región, para lograr una optimización de la atención de la salud.

La segunda se relaciona con la *multicentralidad de la red*. Es decir que modifica el paradigma de la pirámide, donde todo debía converger a y partir de un centro único. También cuestiona el paradigma del archipiélago, según el cual cada unidad, aislada de otra, funciona por sí misma sin ninguna conexión entre sí. La propuesta no es la de poner orden al caos, o de dejar librado a la suerte, y lo que es más grave, a los recursos y capacidades de cada uno, sino la de pensar una *organización en red*, la cual remite a la noción de heterarquía anteriormente mencionada. Debemos entonces destacar que la red apela permanentemente a la *reciprocidad*; es, es, se debe asumir que cuando se convoca a la red se debe esperar ser a la vez convocado. Cuando se solicita ayuda, saber que nuestra ayuda será también solicitada.

Para poder pensar las redes en la escuela, es necesario precisar que se la concibe como una organización, atravesada por la institución Educación, portadora de los valores, normas, procedimientos, directivas que muchas veces constriñen su accionar, sobre todo cuando la organización se confunde con la institución. Las organizaciones son sistemas capaces de producir relaciones, las cuales constituyen la vida de la misma, y por lo tanto su identidad. Se caracterizan por ser entidades autónomas por su capacidad para fijar sus propias reglas, las cuales no están subordinadas a las relaciones con el contexto (Etkin y Schwarstein, 1989). Aun las reglas restrictivas que de él provienen son procesadas y recreadas por cada organización, de modo tal que muchas veces nos encontramos que en las organizaciones centrales, tales como ministerios o secretarías, se comenta "cada uno interpretó lo que quiso", refiriéndose a las normativas o indicaciones "bajadas" a las organizaciones "dependientes". Asistimos en esta situación a la ruptura del modelo piramidal, lo cual no es fácilmente tole-

rado. Se considera desobediencia, cuando el modo predominante de recibir las relaciones no incluye al otro como un actor social autónomo, cuya sola presencia y, más aún, su accionar introduce necesaria e inexorablemente modificaciones en cualquier contexto y situación.

Esto se reproduce luego en el interior de cada organización, donde muchas veces se evalúa que cada unidad componente (en el caso de la escuela, cada aula con su docente) “interpretan” inadecuadamente las directivas. Lo que sucede es que las directivas tienen un sentido unidireccional; no se basan en el consenso y no admiten las singularidades, muchas veces sumamente creativas, en su implementación. Esto no significa que quienes desempeñan funciones de conducción no puedan plantear ejes organizadores de la tarea, sino que cuando el clima de trabajo es de consulta, consenso, creatividad y respeto, éstos serán reconocidos como provenientes de quien ejerce, coyunturalmente, una función jerárquica reconocida por su mérito y desempeño adecuado. Si bien se plantea que hay recursos metodológicos para implementar una estrategia de trabajo en red, las mejores intervenciones se realizan cuando se efectúa una opción epistemológica y cuando existe convicción ideológica.

La estructura directiva unidireccional no sólo es un impedimento para hacer, sino que muchas veces se constituye en un refugio para no hacer. Solemos escuchar en repetidas ocasiones que “no se puede” realizar algo novedoso porque el ministerio o la directora no lo permite. Sin embargo, en otras situaciones el ejercicio pleno de la capacidad de organización y de la creatividad muestran novedades sorprendentes en los contextos aparentemente menos propicios. Por este motivo, hablo de *descubrir* las redes. Esto significa que ellas preexisten a nuestra mirada, a nuestra intervención. Desde esta perspectiva nuestro accionar hará que su funcionamiento se promueva y se potencie.

Para clarificar esta propuesta se caracteriza la *red interna* y la *red externa* de la escuela. Esta delimitación es solamente a los efectos de visualizar más claramente los escenarios de acción posible. Ni siquiera están planteados como sucesivos o correlativos, sino ambos como necesarias para un accionar en red.

FORTALECIENDO LA RED INTERNA

El escenario donde la red interna se despliega es en cada organización escuela y en sus unidades componentes: la dirección, la secretaría, las aulas, los espacios de uso múltiple. Los actores involucrados son los docentes, el personal administrativo y de apoyo, los alumnos, los padres. Algo que por obvio no debemos dejar de subrayar, es que cada uno de estos actores desarrolla un sinfín de actividades en otros escenarios. Y reconocerlo ya es un primer paso para poder trabajar en la ampliación de la red de relaciones. Otro aspecto importante a considerar es que cambiar la forma de pensar la organización escuela no implica desarmar lo realizado y crear todo nuevamente, sino que un punto de partida posible es repensar las situaciones que se desarrollan en los diversos escenarios ya creados.

Situación 1. El proyecto institucional

La sanción de la Ley Federal de Educación planteó una serie de interrogantes en la comunidad educativa. Toda reforma tiene al menos dos posiciones antagónicas: los que la defienden y los que la cuestionan. Y esto es tan inevitable como riesgoso. Muchas veces el detenerse solamente en la discusión esteriliza el accionar. Mientras tanto, los días de clase transcurren, los niños y los jóvenes crecen y aprenden a pesar de los métodos y currículum, pero perdiendo tal vez oportunidades de aprovechar el escenario que la escuela y la relación con los maestros y compañeros brinda. Es cierto que el simple accionar, sin reflexión y discusión conjunta, nos quita el lugar de agentes sociales, protagonistas del cambio.

No es mi intención introducir en este texto un debate en torno a la Ley de Educación, sino simplemente señalar que las épocas donde se plantea implementar cambios ofrecen innumerables brechas para introducir novedades y para el surgimiento de lo impensado. Se trata, no sin esfuerzo, de cambiar el “nos obligan a cambiar” por el “tengo la oportunidad de modificar algunas cosas proponiendo lo que pienso”. Lo más difícil de cualquier transformación es aceptar que ella depende de una serie de factores que incluye mi propio accionar. Pero no se trata de un accionar aislado, solitario, heroico, sino de una acción de conjunto, que lleva a potenciar la red de pertenencia y a la creación de nuevos nodos y lazos de conexión.

G. Frigerio y M. Poggi (1996) plantean que el *proyecto institucional* puede entenderse como “la manera en que el proyecto social adquiere, en contextos de acción específica, rasgos de identidad propios, según el modo en el que se lo interpreta y se inscribe en una historia”. Añaden que los proyectos son facilitadores de resignificación, por lo cual también se los puede entender como “contratos” que involucran a los actores y a los destinatarios de la institución. Desde esta perspectiva la concreción del proyecto institucional ofrece una oportunidad para potenciar la red de relaciones internas en una organización escolar y esto posibilitará el afianzamiento de las relaciones con los que habitualmente estaban ubicados “de la puerta para afuera” de la escuela: padres, familiares, vecinos, organizaciones de la comunidad, comercios, instituciones, empresas.

La precariedad de los resultados obtenidos a través de los mecanismos tradicionales ha impulsado a las personas y las organizaciones a investigar los sustentos teóricos y las prácticas de intervención para incrementar los beneficios de su accionar. Comprobamos que la mayoría de nuestras acciones no podemos realizarlas solos, que vivimos inmersos en redes y que para poder sostenerlas es imprescindible actuar éticamente, saber compartir y por lo tanto aprender a convivir, colaborar y competir de un modo diferente al que estábamos acostumbrados.

Permitir emerger modelos alternativos para la resolución de problemas es una de las características más claras del cambio de paradigmas en las formas de pensar y abordar la realidad, y abarca, consecuentemente, todas las esferas de actividad.

En el campo de la conducción y puesta en marcha de los proyectos educativos se abre un doble desafío. Por una parte, liderar creativamente, desde la posición heterárquica que las prácticas de redes sociales señalan; por otra, encarar dificultades considerando las diversas posiciones que existen en torno al problema. Esto abre el camino que posibilita exploraciones novedosas, fortaleciendo a las personas que en ellas participan.

Situación 2. La capacitación de los docentes

La transformación que plantea la Ley Federal de Educación implica la imperiosa necesidad de capacitar a todos los docentes del sistema educativo que ejerzan tanto funciones de supervisión, dirección y docencia en

el aula. La creación de la Red Federal de Formación Docente Continua se ha propuesto ampliar las ofertas de capacitación, incluyendo diversas instituciones acreditadas para la realización de esta tarea así como potenciar la calidad educativa de las propuestas que se lleven a cabo. Resulta interesante que desde una macroestructura se proponga la formación de una red, pero resulta fundamental estar atento al modo en que ésta se despliega en su accionar para saber realmente si sólo se nomina como red o si su funcionamiento responde a las características de la misma. Quiero dejar claro que la intencionalidad política es clave en la decisión de operar en red, pero debemos estar atentos al funcionamiento en el micronivel para evaluar si esa denominación posee contenido.

La misma modalidad organizativa de los sistemas muy amplios impone controles y restricciones, por lo tanto en un momento de cambio es importante confiar y apoyar el funcionamiento de organizaciones más pequeñas (Morin, 1994) para lo cual resulta importante la referencia a las acciones de capacitación que se despliegan en diversos contextos, y no sólo a “la capacitación”, como si fuera una sola posible.

Existe amplio consenso acerca de que la escuela funcione como un eje articulador de redes, incorporando al proceso educativo diversas organizaciones de la comunidad. Por lo tanto, resulta importante observar la modalidad con que se imparte la capacitación. Si las acciones de capacitación reproducen los modelos de aprendizaje tradicionales, con uno que enseña y otro que aprende, tomando nota, preguntando poco y nada, y luego respondiendo a una evaluación final, casi siempre concebida como examen de conocimientos, y si se centraliza la mayoría de las veces en los aportes de los responsables del curso, resultará muy difícil revertir esta modalidad en los procesos de conducción y docencia en la escuela. Actualmente gran parte de la capacitación se imparte en forma de taller, pero nuevamente se debe revisar la nominación en relación con la práctica. Muchas veces el desarrollo del taller conserva la concepción piramidal jerárquica, proveniente de la epistemología cartesiana. Se utiliza este dispositivo teniendo en cuenta cuestiones de forma, tales como disposición espacial, técnicas de motivación y actividades participativas, pero en el fondo se conduce direccionalmente hacia los resultados previstos previamente. El planteo es que no se trata sólo de que los integrantes participen sino que sean protagonistas, agentes sociales. Desde esta perspectiva la organización de esta

actividad debe contemplar que un grupo de personas lleva a cabo un taller cuando se reúne para definir en conjunto cuál es la problemática comparada, analizar soluciones intentadas, plantearse un proyecto de solución y elaborar un programa de trabajo que involucre al conjunto de los participantes para poner en práctica la tarea acordada. Sería entonces importante que los objetivos estuviesen planteados no sólo en términos de los contenidos a lograr sino también de los procesos que se intenta favorecer. Si bien existen diversas metodologías para encarar la capacitación, el taller cumple con las mejores condiciones para favorecer un proceso de fortalecimiento de la red. Es importante, entonces, que todo taller tenga como metas:

- introducir información que posibilite la toma de decisiones;
- identificar y analizar desde diversas perspectivas un aspecto de la realidad considerado como problema;
- plantear y evaluar alternativas de solución a la problemática planteada;
- establecer un programa de trabajo que involucre a los participantes en acciones concretas;
- mejorar la integración del grupo, desarrollando su organización en torno al programa de trabajo.

Pensar en un sistema de *capacitación en red* implica la posibilidad de aprovechar la diversidad de los recursos de formación de los diversos actores sociales del sistema de educación, así como los de otros sectores; la utilización racional de recursos humanos y técnicos; la necesidad de aprender a operar en contextos cambiantes y en situaciones complejas; la importancia de fortalecer las acciones interdisciplinarias, intersectoriales y en los distintos niveles de inserción (familia, aula, escuela, comunidad). Esto requiere de un sistema de capacitación novedoso, altamente calificado y dispuesto a reformularse a sí mismo en todos los aspectos que resulte necesario, lo cual plantea algunas cuestiones que deben ser discutidas:

1. *La participación activa de los docentes* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la inclusión de sus propias vivencias y experiencias, incluyendo el análisis de su propio proceso.
2. *La validación de su accionar* en el aula, en el ámbito de la escuela y de los saberes adquiridos posibilitará el mismo reconocimiento en padres y alumnos.

LO MÁS DIFÍCIL ES LO MÁS FÁCIL

En un curso de capacitación sobre "Conducción del proceso de aprendizaje en el aula", organizado en una zona urbano-marginal para todos los docentes de las escuelas ubicadas en la misma, éstos manifestaban que era sumamente difícil enseñar ya que los niños que concurrían a esas escuelas no tenían interés en aprender o tenían tantos problemas sociales y familiares que el objetivo educativo quedaba distorsionado. Planteaban que los contenidos transmitidos a través de la capacitación que previamente habían recibido no les resultaban útiles para el trabajo con sus alumnos. Esto reforzaba en ellos la idea de que hicieran lo que hiciesen no obtendrían ningún resultado beneficioso para los niños... y tampoco para ellos. Los docentes trabajaban con desgano, se enfermaban con frecuencia y ansiaban poder trasladarse a otra escuela "mejor".

Tomando en cuenta esta situación, los coordinadores del curso acordaron con ellos lo difícil de la tarea que estaban realizando y les preguntaron, luego de escuchar a cada uno, si había alguna actividad o acción que ellos pensasen que había resultado exitosa, o por lo menos medianamente exitosa.

Al principio no recordaban ninguna, pero poco a poco lo fueron logrando: una clase de matemática, haber logrado acercarse a la escuela a una mamá que nunca lo había hecho, disminuir la agresión entre los niños de un curso, la organización de un paseo que motivó a varios alumnos a escribir, cuando antes se resistían a hacerlo...

Entonces se les propuso que en el próximo encuentro cada uno trajese preparada la forma en que había organizado o planificado dicha actividad y pudiera transmitirla a los demás. O sea, cada uno daría una parte del taller, lo cual significaba que podían realizar experiencias vivenciales con sus propios compañeros. Una maestra comentó: "La consigna es pensar en lo que más fácil nos resultó trabajar". A la reunión siguiente llegaron muy entusiasmados. La transmisión de las experiencias significativas llevó tres encuentros donde todos participaron con gran respeto y atención. Al mis-

mo tiempo, se fue consolidando una red vincular entre ellos. Descubrían con asombro al compañero de trabajo, se intercambiaban los teléfonos para consultas o pasaje de materiales y bibliografía. Muchos asociaban lo escuchado con actividades realizadas en el aula por ellos mismos; pensaban cómo transferir a ese contexto lo aprendido; revalorizaban los aportes de los niños. Sobre todo construyeron un contexto de significación diferente que redundó en beneficio, primero de ellos mismos, y luego de sus alumnos y familias.

Las corrientes actuales que se apoyan en la revalorización de la vida cotidiana en la escuela abren la posibilidad de una toma de conciencia con respecto al lugar protagónico de cada actor social. Ésta y otras acciones de capacitación nos abrió la posibilidad de diseñar una ficha-herramienta para que los docentes utilizaran como guía de trabajo. (Ficha-herramienta 1). El objetivo de la ficha no era la de contestar todas las preguntas sino la de abrir un campo de interrogación sobre la propia práctica que, alienada en la cotidianidad, aparenta muchas veces ser impensada, desorganizada, intuitiva. Suponíamos que algunos ítemes resultarían sorprendentes, tales como los de participación de los padres. Otras veces los sorprendidos fuimos nosotros al encontrar que las familias participaban más de lo pensado, ¡pero que no se lo consideraba significativo!

FICHA-HERRAMIENTA 1

Le proponemos seleccionar una actividad o experiencia realizada durante los tres últimos años. Estas preguntas son sólo una guía para que usted piense su tarea, no un cuestionario para entregar contestado

1. ¿Cómo surgió la idea de realizar la experiencia o la actividad? ¿Qué problemas se encontró que lo llevaron a pensarla?
2. ¿Quién o quiénes detectaron el problema? ¿Quiénes estaban preocupados por él?
3. ¿Qué recursos teóricos, materiales y humanos se implementaron para llevarla a cabo?

4. Cuando realizó los primeros intentos, ¿qué obstáculos encontró y como logró resolverlos?

5. A partir de la puesta en marcha de la propuesta, ¿qué procesos y cambios personales, en los alumnos, en sus familias, en otros integrantes de la comunidad escolar y en otros miembros de la comunidad en general, se evidencian?

6. ¿Qué estrategias y metodologías innovadoras fueron descubiertas?

7. ¿Por qué considera a esta experiencia o actividad significativa?

8. A partir de su evaluación, ¿en qué aspectos concretos la experiencia o la actividad realizada contribuye a disminuir las desventajas de los alumnos y a mejorar la calidad de la educación?

9. ¿Qué otras experiencias, propias o ajenas, sirvieron como base de apoyo o contraste? ¿Utilizó alguna bibliografía? ¿Cuál?

10. Resultaría interesante incluir algunos testimonios de los diferentes actores sociales involucrados. A veces es más claro apoyar una idea en un testimonio concreto que en un prolongado desarrollo teórico.

Con el fin de optimizar el intercambio entre los asistentes, les solicitamos que al Encuentro lleven todo aquel material que sea útil para mostrar lo realizado, por ejemplo:

- fotos, en lo posible organizadas en afiches con leyendas;
- trabajos realizados por alumnos, padres, docentes (libros, maquetas, textos, etcétera);
- afiches explicativos;
- todo lo que les parezca interesante para poder ampliar la presentación de la experiencia o actividad.

3. La *ampliación de los escenarios de capacitación* posibilita reconocer otras realidades e introducir puntos de vista diferentes. Esta propuesta ya se está transitando en algunos ámbitos educativos con resultados interesantes. No se trata de un cambio total en las formas de trabajo sino de incorporar una estrategia que posibilite desarrollar la red. Si durante el curso de un proceso de capacitación los participantes pudieran realizar una observación en la escuela o en el aula de algún otro colega y, al mismo tiempo, él recibiera un observador, la reflexión sobre estos procesos ampliaría el campo de aprendizaje. Las guías de observación pueden ser realizadas por los propios participantes de un curso. No hay guías previas a la experiencia sino que sobre el análisis de la misma resulta más sencillo decidir “qué observar”. El análisis de la práctica parte de una descripción, a sabiendas de que cada una de ellas contiene una explicación, una teoría acerca del hecho descripto. Las diferentes descripciones forman parte de diversos *dominios observacionales*. Un tipo es la que realiza el que lleva a cabo la experiencia y otra diferente la del que la observa. A la vez, el que la ejecuta se convierte en observador de su propia experiencia cuando ésta es descripta por otro. Cuando el participante pasa a metaobservar su propia situación, o cuando el metaobservador participa más plenamente en las observaciones, tiene lugar una *recursión*. El distingo “observador/observado” está recursivamente ligado. Así pueden siempre construirse dominios observacionales de orden superior. Todos los observadores, cualquiera sea su dominio observacional en el que momentáneamente participan, pueden concebirse, además, como formando parte de diversos contextos de descripción dentro de su dominio observacional. (Keeney, Bradford y Silverstein, 1988).

4. La construcción de redes conceptuales a partir de la lectura y discusión bibliográfica les posibilitará jerarquizar conceptos en forma singular, sentirse sostenidos por un entramado nocional y alejarse tanto de la repetición mecánica de teorías como de la práctica “pura” sin sustento teórico.

5. La inclusión sistemática de procesos de evaluación, que incluyan aspectos personales, de experiencias y nocionales, son un factor de fortalecimiento de la red interna. Sobre todo cuando se puede combinar un proceso individual con una discusión conjunta de lo producido (Ficha-herramienta 2).

FICHA-HERRAMIENTA 2²

Le proponemos responder a estas consignas por escrito. Seguramente este trabajo le llevará un tiempo prolongado. Considérelo al planear su realización. Lo elaborado será después discutido en conjunto con los colegas del curso.

- relatar una situación laboral y/o personal en la cual se introdujo un punto de vista diferente a partir de alguna idea o actividad desarrollada durante el curso.
- llenar este cuadro de acuerdo a las consignas:

ESPERABA ENCONTRAR Y NO ENCONTRÉ	ENCONTRÉ Y NO ESPERABA ENCONTRAR
----------------------------------	----------------------------------

ESPERABA ENCONTRAR Y ENCONTRÉ	NI ESPERABA ENCONTRAR NI ENCONTRÉ
-------------------------------	-----------------------------------

- pensar un par de ideas, términos o conceptos entre los cuales no veía relación o que incluso me parecían contradictorios y que ahora sí los veo relacionados.
- pensar un par de ideas, términos o conceptos entre los que no establecía relación o que me parecían contradictorios y me siguen pareciendo lo mismo.
- hacer una lista de ideas o temas que me resultaron significativos durante este curso
- elegir uno o dos y ejemplificar situaciones laborales y personales en los que pensé o hice cosas nuevas o distintas a partir de estas ideas o temas

IDEA O CONCEPTO	VIDA COTIDIANA	PRÁCTICA LABORAL
-----------------	----------------	------------------

- pensar con qué compañero/a del curso me gustaría seguir intercambiando ideas y experiencias.
- pensar a qué persona que no asistió a este curso me gustaría transmitirle lo que aprendí.

2. El modelo de esta ficha-herramienta fue originalmente diseñado por Sandra Fernández. En esta versión se le han introducido algunas modificaciones al original.

Situación 3: El aprendizaje en el aula

El trabajo en el aula ofrece innumerables oportunidades de fortalecer la red de pertenencia entre los chicos y también entre sus familias. El primer paso es dejar de considerarlos solamente como alumnos, es decir, los que no tienen luz propia, para incluirlos como participantes activos de su propio proceso de aprender. Y esta actividad se refiere no sólo a la realizada en torno a los contenidos curriculares sino también en relación a la experiencia cotidiana de convivencia.

Es necesario que las reformulaciones didácticas sean acompañadas por un cambio actitudinal en el modo de concebir y desarrollar los vínculos diarios. La disposición de las mesas y sillas de trabajo, la distribución de los niños en la sala, la disponibilidad del material de trabajo, la circulación e intercambio de información entre los chicos son elementos importantes a considerar, siempre y cuando no se trate sólo de un cambio de forma que no produzca transformaciones de fondo.

Tal vez resulte una obviedad recordar que durante el período de la vida en que se concurre a la escuela, los chicos *están aprendiendo* a convivir con otros, por lo tanto es lógico que en ciertos momentos no sepan compartir; manejarse en una situación de convivencia o desempeñar funciones diversas. Justamente esto es lo que están aprendiendo. Es cierto que muchas de estas pautas parten de la familia, pero es también cierto que la escuela tiene una oportunidad de mostrar otros modelos de convivencia. Al mismo tiempo, si las familias tuvieran la posibilidad de compartir, comparar y contrastar sus pautas de convivencia con otras, seguramente introducirían modificaciones en ellas (Dabas, 1993). Pero si las reuniones de padres se limitan a informar acerca de diversos temas no se produce el efecto de red que toda situación de intercambio potencia.

Situaciones de los llamados "cursos conflictivos" se han resuelto a través de una consulta comprometida y activa a los propios niños acerca de su punto de vista tanto sobre el problema como sobre sus soluciones posibles.

La posibilidad de realizar una observación de lo que acontece en el aula, permite efectuar un diagnóstico de situación (Reisin, 1987), el cual abre al planteo de alternativas de resolución de los problemas. Claro está, hay todo un proceso de aprendizaje para considerar a la observación que otro realiza como una colaboración y no como una intromisión en la "in-

timidad" del aula. Desde esta perspectiva el observador, que nunca es ajeno a la situación, sino que está presente en lo observado, puede ser un profesional psicólogo o psicopedagogo, el director u otro docente entrenado. Lo importante es incluir otro punto de vista, una mirada diferente sobre el contexto que después se pueda compartir y consensuar con otro.

Desde el viejo paradigma, que preconizaba la observación objetiva, no importaba lo que uno mirase, ya que siempre se iba a ver lo que ahí "estaba". Justamente, este cambio de mirada lo que plantea es que uno no ve lo que está ahí, sino que uno ve lo que puede construir acerca de lo que observa y esta construcción se enriquece cuando se realiza con otros. Sucede que lo inédito, lo imprevisto, nos obliga a modificar nuestro bagaje de nociones, de experiencias, y como ésta es una tarea sumamente difícil, muchas veces se antepone el "no se puede" o el "no conviene". Por ejemplo, en el caso de la integración de niños con discapacidad resulta evidente que tanto el docente, los chicos y los padres tengan que realizar modificaciones arduas en sus percepciones, en sus emociones, en sus modos de vincularse y de hablar, y esto no siempre es sencillo.

Situación 4: La convivencia

Tal vez la pregunta que aquí surge es como hablar de la convivencia cuando lo que predomina es la violencia. En los últimos tiempos parece ser éste un flagelo que crece en el interior de las instituciones, en las familias, en las calles. Sin pretender abarcar la totalidad de un hecho complejo, resulta importante marcar que los llamados "hechos de violencia" en las escuelas esconden muchas veces la falta de acuerdos para la convivencia, el predominio de una organización vertical, piramidal e inconsistente y el encerramiento, material y relacional que se pone en evidencia.

Una posibilidad de transformar a la escuela en un ámbito de convivencia, creatividad y producción lo constituyó la implementación del Programa "Caminando Juntos" (1992).³

Apyándose en un vínculo de confianza y trabajo gestado con un gru-

3. El Programa "Caminando Juntos" fue creado por la licenciada Olga Schlosser y el psicomotricista Pablo Bottini, desde el Grupo Interdisciplinario en Aprendizaje y Desarrollo, División de Pediatría, Hospital Durand, Buenos Aires.

po de escuelas medias, este Programa plantea el fortalecimiento y la promoción de redes solidarias en la organización educativa, a través de la formación de un centro que estimule la actitud responsable de los jóvenes que concurren a ella, basado en un sistema de planificación de base participante, en el que la misma población estudiantil define las acciones de acuerdo con sus necesidades.

La propuesta es que los del ciclo superior acompañen a los menores en su inserción y pasaje institucional. La adscripción al programa es voluntaria y en las acciones desarrolladas en los cursos del primer ciclo, sólo participan los jóvenes que se han autopropuesto como monitores, "hermanos mayores" y tutores del mismo. Éstos reciben capacitación previa y tienen una reunión semanal con los adultos, profesores y preceptores, también voluntarios, de asesoramiento y reflexión. Estos profesores y preceptores reciben capacitación por parte de un equipo profesional o por pares que ya han recibido entrenamiento previo y han realizado la experiencia. Los primeros resultados que se observan es el incremento del compromiso de los chicos con la escuela, con sus compañeros y con el estudio. Al mismo tiempo promueve la multiplicación y la necesidad de los estudiantes de participar no sólo en el Programa sino de generar otras actividades institucionales y comunitarias, como una radio; brigada de primeros auxilios; ayuda a comunidades aborígenes, entre otras.

Así, los límites entre el adentro y el afuera comienzan a desdibujarse.

Al mismo tiempo, la posibilidad de "violencia" cede paso a la convivencia, basada en el consenso, en la autonomía relativa, en el interés por transformar a la escuela en un ámbito donde crear, inventar y producir.

Evidentemente la intención no ha sido la de mostrar todos los escenarios posibles ni tampoco la multiplicidad de escenas que en ellos pueden desarrollarse. Tan sólo evidenciar que esta concepción trata de modificar encuadres rígidos, situaciones únicas y repetidas para introducir la dimensión que la red posibilita: la diversidad, lo polimorfo, la polivocidad, lo creativo.

FORTALECIENDO LA RED EXTERNA

¿La escuela y la comunidad o la escuela en la comunidad?

Cuando los integrantes de las organizaciones educativas comprenden la necesidad de conectarse con los diversos sectores y grupos del colectivo social, comienzan a plantearse la relación entre la escuela y la comunidad. Es interesante pensar el uso de esta conjunción desde un paradigma que concibe a las instituciones y las organizaciones como *afuera de*. Surgen entonces la pregunta: ¿en qué espacio se concibe a la escuela si no es en la misma comunidad? ¿Cuando se habla de *comunidad educativa*, a quiénes se incluye?

En el apartado anterior mencionábamos que el fortalecimiento de la red interna es el primer paso para la ampliación de las fronteras. La profundización de los vínculos lleva a reconocer la diversidad de los saberes, de las habilidades, de los contextos de inserción y de las posibilidades que cada uno de ellos tiene. Un colega docente puede además ser experto en armar una huerta, o el padre de un niño puede ser un hábil artesano de la madera que les podrá enseñar su uso a los compañeros de su hijo. Generalmente los docentes ubican a los padres profesionales que pueden "dar una charla". Pero hay diversos saberes que pueden capitalizarse y que modifican no sólo las posibilidades de aprender de los niños sino el vínculo de los padres con la escuela.

Potenciar las redes de relación con diversos actores y organizaciones de la comunidad de pertenencia no es sólo la propuesta aislada de un docente que incluye entre sus actividades recorrer las calles aledañas a la escuela o visitar a los bomberos y comercios del barrio sino que es importante que forme parte del proyecto institucional. Antes mencionamos que una de las características de la red es la reciprocidad, por lo tanto toda propuesta de apertura debe incluir necesariamente no sólo lo que se quiere recibir sino lo que se puede y se está dispuesto a dar. Claramente planteamos que ésta no es una propuesta voluntarista o coyuntural sino que debe ser analizada con profundidad por los equipos de trabajo.

En la medida en que se avanza en los ciclos escolares, esta propuesta comienza a entroncarse con la relación entre educación y trabajo, para cuyo fortalecimiento resulta fundamental la profundización de las redes de relación con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales así como empresas de diversos sectores.

En relación con la inserción de la educación en el mundo del trabajo el desarrollo de estas vinculaciones permitirá a las organizaciones y las empresas aportar sus perspectivas acerca del desarrollo de tecnologías y posibilidades laborales, aportando ideas para la reformulación de los programas educativos, posibilitando una función anticipatoria y participando también en la evaluación de la calidad educativa.

La empresa puede participar más activamente en el sistema educativo a través de acciones conjuntas de formación. La participación sistemática de miembros de la empresa como docentes, los intercambios de experiencias acerca de creación e innovación tecnológica y eventualmente el financiamiento de estos dos últimos procesos contribuyen a una mejor alianza. Las empresas pueden abrir sus puertas para la realización de prácticas para la familiarización tecnológica y para la actualización de docentes. Esto les posibilitará tener incidencia directa sobre el mejoramiento de la calidad educativa, con la cual se favorecen desde diversas perspectivas, desde futuros puestos de trabajo, planificación del crecimiento del área económica local o el mejoramiento del medio ambiente.

Resulta evidente que este proceso posibilitaría a las diversas organizaciones y a las empresas, pequeñas, medianas o más grandes, la asunción de mayores responsabilidades con la comunidad en la que se hallan insertas, ya que participarían en la vida comunitaria, conociendo y participando responsablemente en la identificación de problemas y necesidades, y contribuyendo a superarlos y satisfacerlos. Les permitiría reconocer que en la medida que ayudan a la comunidad educativa reciben también beneficios para sí mismas.

Si bien esta propuesta resulta más pertinente en el tercer ciclo de la educación general básica, en las escuelas medias y en el futuro polimodal, asume las características de una perspectiva de integración de los procesos educativos en el fortalecimiento de la sociedad civil. Se hace también singularmente significativa en niveles de enseñanza como el destinado a personas con necesidades especiales.

Como un modo de trabajar con el equipo docente el funcionamiento y apertura de estas redes de relación se introduce la ficha-herramienta 3, como un instrumento de apoyo a la reflexión.

FICHA-HERRAMIENTA 3

1. Enunciar las principales razones por las que se requeriría la colaboración de otras organizaciones de la comunidad.
2. De qué información disponen acerca de las organizaciones cercanas a la escuela (gubernamentales, no gubernamentales, empresas (comercios).
3. Qué información tendrían que recabar. Con quiénes.
4. Cuáles son las fortalezas del equipo para realizar esta tarea.
5. Cuáles son las debilidades.
6. En relación con esa problemática, qué relaciones tienen ya establecidas:

- con personas o grupos;
- con organismos gubernamentales;
- con organismos no gubernamentales;
- comercios;
- empresas;
- otros.

7. De esas relaciones, cuáles son las más estrechas o cercanas, cuáles son las intermedias; cuáles son las más distantes.⁴
8. Cuáles convendría fortalecer en torno a la realización del proyecto institucional, sobre todo las metas inmediatas e intermedias.
9. Qué nuevas relaciones se podrían establecer. Qué estrategias nos damos para ello.
10. Cuál es el contrato que los miembros del equipo deben establecer entre sí para poder llevar adelante la tarea.
11. Cuál es el contrato que el equipo debería establecer con las otras personas/grupos/organizaciones.

De este modo el descubrimiento de las redes sociales en la escuela se convierte en una tarea cotidiana realizada por todos y entre todos. Esto no implica que la escuela “quede en manos de los alumnos o de los padres”. Quiero especialmente destacar que esta tarea significa niveles explícitos

4. Véase el capítulo “Familia y Red Social”, en especial el tema “mapa de red”.

en la toma de decisiones, claridad en la distribución de responsabilidades, continuidad en las acciones, reconocimiento de las funciones diversas que cada uno desempeña.

Estas *redes de relaciones* constituyen un factor esencial en la exteriorización de la sociedad civil. Es a través de ellas que ésta desarrolla las relaciones orgánicas que le confieren identidad y permiten su interjuego con los diversos sectores que la componen.

De la menor o mayor cantidad de esas "*redes de relaciones*" *ha de depender la debilidad o la fortaleza* de cada escuela y, por lo tanto, de sus integrantes. Lo cual, a la vez, condiciona la modalidad en que éstos se integran a la sociedad de la que forman parte.

Segunda parte

FAMILIA Y APRENDIZAJE¹

El desarrollo del campo psicopedagógico ha llevado a la necesidad de interacción con diversas disciplinas, lo cual ha posibilitado tanto su enriquecimiento creciente así como una redefinición permanente de los abordajes.

En numerosas oportunidades se ha hablado acerca de cuáles eran los límites del campo psicopedagógico. Todo requerimiento de delimitar impide visualizar los puntos de articulación. Por lo tanto, entraña una idea de atomización y división del sujeto. En tanto la Psicopedagogía se ocupa del aprendizaje de los seres humanos, esto implica diferentes grupos étnicos, diversas culturas, el reconocimiento de los contextos en que el aprendizaje se produce y la interacción y complementariedad de factores que operan cuando éste se ve obstaculizado. Cabe destacar que el intercambio entre disciplinas enriquece la Psicopedagogía, ya que no se trata de adoptar teorías y técnicas de un modo especular sino de un paradigma que incluye en su accionar el trabajo en torno a problemas que pueden ser resueltos a través de creación de contextos de significación diferente. Las teorías y los dispositivos de abordaje son instrumentos que posee todo aquel que aborda un campo problemático. Pero por sí mismas no bastan. Suelo

1. Una primera versión de este capítulo se publicó en la revista *Aprendizaje hoy*, año VII, nº 12-13, Buenos Aires, 1986.

compararlas con linternas que alumbran una parte de la "realidad", la que su haz de luz posibilita. Y que al dejar zonas oscuras nos plantea la imposibilidad de manejarlos con certezas o con aspiraciones de comprender el "todo".

Uno de los problemas con que nos topamos en la práctica psicopedagógica es el obstáculo de intentar abordar la situación de un niño o una niña² que no aprende sin incluir un trabajo con su familia.

Considero interesante analizar cómo el psicopedagogo llega a plantearse la necesidad del abordaje de las familias. Ésta es producto de los interrogantes que formuló una práctica realizada por profesionales, los que fueron resolviéndose a veces por ensayo y error; otras por comparación con diversas experiencias; algunas, por extrapolación de otros campos de abordaje. En esa práctica resultó ineludible incluir siempre su historia personal, la de sus aprendizajes y el grado de inserción activa en el mundo que lo rodea.

Es importante también mencionar que este movimiento no se produce sólo en el campo de la Psicopedagogía, sino que también otras prácticas, y no sólo las que se ocupan del trabajo con niños, han vuelto su mirada y su escucha al grupo familiar.

Al iniciar nuestra formación y práctica con familias no habíamos encontrado desarrollos en el tema relacionados con el aprendizaje y la escuela. Esto implicó aprender con maestros que enfrentaban otros problemas con las familias que trabajaban. La década del ochenta nos encontró dando nuestros primeros pasos y al iniciar los años noventa podemos afirmar que un número significativo de profesionales de la Psicopedagogía se han especializado en el tema de Familia y Aprendizaje.³

El campo de trabajo se ha desplegado no sólo a nivel privado sino que desde el retorno de la democracia en nuestro país (1984) nos hemos ido incluyendo de manera sostenida y creciente en diversas instituciones de salud, integrados como especialistas en el tema de aprendizaje, desarrollando diversos programas de detección y prevención del fracaso escolar,

2. A lo largo de este capítulo y de los siguientes me referiré al "niño" de una forma general para no agotar al lector con la referencia permanente a los dos géneros.

3. A riesgo de omitir algunos nombres quiero mencionar a las licenciadas Juana Martrón, Alicia Fernández, Margarita Bonomo, Hebe Novillo Martínez, Ana María Fuentes, Viviana Kelmanowicz, María Belén Jáuregui.

partiendo del abordaje del grupo familiar del niño o adolescente que presenta problemas en el desarrollo.

Esta tarea ha abierto un camino de investigación, formación y asistencia que convoca cada vez a mayor número de profesionales del campo del aprendizaje, con cuyas dudas, cuestionamientos y experiencias podremos ir definiendo con mayor precisión nuestra labor.

¿Cuál fue el problema con que nos encontramos?

Particularmente nuestra práctica nos planteó primeramente la necesidad de trabajar con los padres de nuestros pacientes. En la medida que comprobábamos que el problema que se manifestaba en la escuela se relacionaba con toda la historia de sus aprendizajes, de los acuerdos o desacuerdos entre sus padres, la asunción o no de las funciones materna o paterna según los distintos momentos del desarrollo, la inserción social de la familia y la codificación y decodificación del contexto en que estaban inmersos que éstos pudieran realizar.

El desarrollo de esta práctica nos permitió avanzar en nuestro campo en la medida que veíamos que los cambios operados en los padres de nuestros pacientes permitían notables avances en su hijo. Pero como la realidad nunca es lineal, comenzaron a aparecer algunas contradicciones. Muchas veces el relato que los padres traían a las entrevistas no coincidía con el mensaje que el niño nos transmitía en las sesiones, ya fuera verbalmente o a través del juego. Desconocíamos totalmente la relación del paciente con sus hermanos, salvo a través de lo que los padres y el paciente o la paciente nos transmitían, y esto nos comenzó a preocupar desde distintas perspectivas. Una era que los hermanos aparecían generalmente como los hijos ideales y nos resultaba difícil comprender cómo una misma familia podía estructurarse con miembros jóvenes brillantes y exitosos y otros con tantas dificultades, sobre todo cuando no habían existido serias alteraciones en su desarrollo.

Otro punto, igualmente preocupante, se presentaba cuando en la medida que nuestro paciente comenzaba a mejorar o terminaba su tratamiento, nos enterábamos de la aparición de alguna dificultad en un hermano o hermana, situación que seguramente preexistía pero que no había sido considerada significativa.

Por otro lado, el desconocimiento del grupo fraterno nos impedía comprender cómo se habían establecido sus primeras relaciones sociales, ya

que este grupo se constituye en la primera experiencia de intercambio con pares, experiencia que luego es trasladada al ámbito externo, modificada y enriquecida por las nuevas situaciones con que el niño se encuentra.

Desde otra perspectiva, en algunos de los casos tratados comenzamos a preguntarnos, en la medida que el tratamiento avanzaba, qué posibilidades de mejora podrían existir cuando lográbamos entender que nosotros, los profesionales, éramos los que fundamentalmente deseábamos su progreso. Analizando la estructura de las relaciones familiares podíamos comprender cómo, si bien en lo manifiesto se expresaba el deseo de cambio, éste traería consecuentemente la necesidad de modificación de todo el grupo, tarea que en la mayoría de los casos éste no estaba dispuesto a enfrentar.

¿ME ARREGLA EL PROBLEMA?

En el caso de D., un niño de seis años que cursaba primer grado, con notorios problemas de aprendizaje y de conducta, llevaba ya un año de tratamiento a lo largo del cual había experimentado notables cambios, logrando realizar aprendizajes que le permitían desarrollarse más independientemente de su madre con quien se hallaba sobreinvolucrado en una relación que no le permitía discriminarse y crecer. Se produjo en ese momento una crisis, comenzando a agudizarse de manera creciente los problemas de conducta en la escuela al punto que ésta planteó la expulsión de D., quien ya había sido separado de una institución escolar cuando concurría al Jardín de Infantes. Los padres, alarmados, acudieron a la psicopedagoga para pedirle que intercediera frente a las autoridades de la escuela. La profesional resolvió realizar primero una interconsulta familiar con una terapeuta especializada en familias. En dicha entrevista quedó claramente evidenciada no sólo la dificultad de los padres para poner algún límite al niño, hasta el momento hijo único, sino que no estaban dispuestos a realizar demasiadas modificaciones en el sistema de relaciones. La psicopedagoga convocó entonces a una entrevista conjunta entre los padres y los representantes de la escuela, redistribuyendo los niveles de responsabilidad y pensando que tal vez el mejor aprendizaje para todo este grupo familiar fuera el tener que enfrentarse con un límite puesto por la sociedad, en este caso representada por la escuela.

Progresivamente fuimos comprendiendo que al trabajar sobre el problema del aprendizaje, éste trascendía el tratamiento clínico individual, para comenzar a comprender la interrelación que existe entre éste, la familia y la escuela.

Al analizar la institución escuela, vemos cómo ésta se plantea la transmisión de ciertos valores sociales y culturales, fundamentalmente a través de contenidos predeterminados. Si la educación se centra en los contenidos que hay que enseñar en determinado tiempo y con una cierta secuencia es bastante probable que los niños puedan presentar dificultades para aprender, en tanto consideramos que el aprendizaje entraña un proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, la que elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea. El aprendizaje creativo requerirá, entonces, de la capacidad crítica de la persona.

La escuela plantea una norma, un parámetro que los que asisten a ella deben cumplir, por tanto el fracaso escolar se instaura cuando alguien no puede adaptarse a los requerimientos que ésta demanda. Esto no pone sólo en evidencia las carencias de los alumnos sino las de la misma institución para abordar la diversidad de situaciones que los que aprenden plantean.

Pudimos comprender hasta qué punto el fracaso del niño o de la niña implica también un fracaso familiar, que muy difícilmente es asumido como tal. Los padres no se preguntan: "¿Qué nos puede estar sucediendo que nuestro hijo no responde a lo que la mayoría de los niños de su edad logran?", sino que generalmente aparecen preocupados por la posibilidad de una alteración en el desarrollo, lo cual también es posible, o responsabilizan a los maestros del problema, lo cual en parte puede ser cierto.

Este registro de fracaso familiar está significando que uno, o a veces más, de sus miembros más jóvenes no puede adaptarse al ámbito social.

Para analizar esto debemos adentrarnos en analizar los puntos de vista desde los cuales abordamos un grupo familiar.

Minuchin (1982) considera a la familia como sistema en constante transformación y que intenta adaptarse a las diferentes exigencias de los diversos estados de desarrollo por los que atraviesa, exigencias que cambian también con la variación de los requerimientos sociales que se le

plantean en el curso del tiempo, con el fin de asegurar continuidad y crecimiento psicosocial de los miembros que la componen.

Constituye asimismo un sistema que se autogobierna mediante reglas que se han desarrollado y modificado con el tiempo, que permiten que los distintos miembros que la componen experimenten lo que está permitido o no en la relación hasta llegar a la formación de una unidad regida por modalidades de transacción peculiares de ese sistema y susceptibles de transformación a través del tiempo. Se destaca la característica que posee como sistema abierto en interacción con otros sistemas sociales, lo cual implica que las relaciones familiares están en constante relación dialéctica con el conjunto de las relaciones sociales.

Ahora bien, si hablamos de relación dialéctica debemos especificar que ésta implica un modo de relación que lleva a modificaciones tanto en el grupo familiar como en el medio social, estableciéndose así la posibilidad de transformación de las relaciones familiares en relaciones de producción social.

Las escuelas psicoanalíticas han planteado que una característica fundante del sistema familiar es la repetición, asignándole al terapeuta la función de poner en palabras las condiciones de la repetición y dar lugar de ese modo a la posibilidad de transformar la misma en conocimiento.

El concepto psicoanalítico de repetición se liga con la pulsión de muerte, con la antiproducción, con la imposibilidad de realizar transformaciones tanto en el sujeto, en un grupo o en el medio social.

Surgen aquí algunos interrogantes. ¿Existen otras condiciones de "repetición" en un grupo familiar que impidan la transformación de sus relaciones?

¿Cuál es el lugar asignado desde los determinantes de grupo social al que se pertenece?

Pienso en una familia de clase media, en la cual la inadaptación de uno de sus hijos a la escuela elegida pueda significar, entre muchos otros significados, la pérdida de uno de los emblemas sociales de clase, como en el caso de una escuela de doble escolaridad bilingüe, de la que se aconseja al niño pasar a una de escolaridad simple, con menores exigencias intelectuales. Por otro lado, nos hemos encontrado con innumerables consultas por niños que habían repetido varias veces los primeros grados. Investigando su grupo familiar descubrimos que por lo menos uno de sus progenitores era analfabeto o semianalfabeto y comenzamos a preguntar

nos no sólo cómo se estructuraban las identificaciones sino también qué situaciones de sometimiento se reproducían.

Se abre aquí un amplio campo epistemológico y clínico para investigar, en tanto pensemos, como un nivel posible de lectura, si existe alguna relación entre las dificultades que encontramos en una familia para transformar sus relaciones, el surgimiento de problemas de aprendizaje en alguno o algunos de sus miembros y las características del sistema escolar.

¿Qué nos enseñó la experiencia y la posibilidad de poder reflexionar sobre ella?

El primer y fundamental aprendizaje se refiere a la innegable importancia que adquiere iniciar un abordaje de la situación problemática conociendo primeramente al grupo familiar. Esto se refiere a tomar contacto con él antes de decidir iniciar un diagnóstico individual del miembro con dificultades.

Considero importante destacar que cuando uno de los padres telefonea o acude solicitando una entrevista, su pedido es del orden: "Quiero que vea a mi hijo porque tiene algo por lo que no puede aprender". Si solamente se realiza una entrevista con los padres para averiguar acerca del paciente y se inicia de inmediato un diagnóstico, se corre el riesgo de tomar como verdadero este mensaje.

En cambio si se cita a toda la familia, ya sea después de tomar contacto con la pareja de padres o para una primera entrevista, la acción misma pone en duda dicha información, dando así lugar a la posibilidad de replantear la historia que la familia ha construido.

Abrimos así el espacio de una consulta psicopedagógica, es decir, de una consulta con un especialista en problemas de aprendizaje, quien a través de la misma colaborará con la familia para ayudarles a comprender la trama de relaciones, transacciones y acuerdos implícitos que se mueven alrededor del identificado como paciente; a colaborar tanto en la posibilidad de pensar la experiencia de vida que transitan como en la de cambiar la organización familiar sustentada hasta el presente. Asimismo, a través de esta consulta se determinará la necesidad o no de un abordaje individual del niño con dificultades, ya que los cambios familiares solamente no son a veces suficientes para modificar trastornos del desarrollo ya instalados, pero sí resultan imprescindibles para asegurar el adecuado crecimiento y maduración de los miembros más jóvenes.

En estos años de experiencias con familias vimos que en algunos casos resultaba adecuado realizar la primera entrevista con los padres, sobre todo para hacer explícita nuestra modalidad de trabajo. En otros casos, cuando mediaba una explicitación previa por parte del derivador, citamos a toda la familia a la primera entrevista. En algunas situaciones, cuando alguno de nosotros atendía la solicitud de consulta, encontramos que el solicitante, generalmente la madre, nos preguntaba si acudía con el niño a la entrevista. Respondíamos entonces afirmativamente, agregando que concurrirían también los hermanos y, por supuesto, el padre. Nuestro argumento era que el niño o la niña se sentiría mucho mejor al ser acompañado a un contexto desconocido por aquellos en quien confiaba. Al mismo tiempo, la relación con los hermanos nos permitiría tener una aproximación a cómo era la relación con otros pares, lo cual lo considerábamos fundamental para el aprendizaje. No tuvimos mayores dificultades de colaboración de la familia. En términos generales les resulta lógico concurrir a la consulta todos juntos. Muchas más veces son los profesionales, acostumbrados a encuadres centrados en el modelo individual, quienes temen que este abordaje no sea aceptado.

No fueron pocas las veces en las que esta consulta se transformó en una serie de entrevistas familiares, sin que nunca viéramos al paciente designado en entrevistas individuales, a lo largo de las cuales el problema de aprendizaje disminuía o desaparecía, dando lugar a repensar la situación en la familia, abriendo la posibilidad de crítica y transformación.

En aquellos casos en que se consideró necesario un abordaje específico del problema de aprendizaje, el trabajo previo con el grupo familiar nos permitió comprender cuáles podrían ser los alcances y los límites de nuestra tarea, reformular aspectos de las relaciones familiares y explicitar que nuestra tarea como profesionales se constituía en una delegación de ciertas funciones pero no en una depositación del niño o adolescente con dificultades. Transformamos aquello tan halagador y peligroso de "se lo dejo en sus manos" por la posibilidad de rever cuál es la responsabilidad de los padres en el crecimiento de sus hijos y diferenciarla de la tarea profesional.

Con respecto a la modalidad de trabajo adoptada en las entrevistas, trabajamos conversando con todos los integrantes del grupo familiar, utilizando en muchas oportunidades técnicas psicodramáticas en forma de simples juegos o ejercicios.

Sin embargo, una de las características distintivas de las entrevistas que nosotros realizamos es que se trata, en su inmensa mayoría, de familias con niños y niñas pequeños, de edad preescolar y escolar. Andolfi (1988) afirma que ellos suelen ser el indicador de los afectos de todo el grupo, y son capaces de expresar abiertamente emociones o tensiones que los padres experimentan pero que no llegan a revelar; frecuentemente están dispuestos a ofrecer sostén a un hermano en dificultades o a indicar al entrevistador el camino a seguir.

Pero su participación en las entrevistas plantea algunas dificultades. A veces se muestran reticentes a hablar y otras provocan un estado de desorden y confusión. Hemos aprendido a aprovechar la actividad motriz y lúdica de los niños como uno de los medios para contactarnos con el grupo familiar.

Particularmente, y aprovechando la experiencia en el campo de la utilización del juego como fundamento y técnica de nuestro trabajo, lo hemos incluido en algunas oportunidades en la entrevista familiar como medio para facilitar la participación de los niños en ella. Esto facilita la comunicación con los otros integrantes del sistema familiar, para recoger informaciones sobre éste y por la posibilidad reestructurante que se logra a través del juego.

Una de las posibilidades más ricas que hemos experimentado se refiere a una consulta muy habitual en nuestro campo de trabajo: el inicio de la escolaridad (primaria o secundaria) con la consiguiente elección de la escuela, o la conveniencia de un cambio insitucional de un año escolar a otro.

UNA VENTANA COMÚN

La familia G. solicitó una entrevista porque su hija L. había evidenciado trastornos psicomotores y de lenguaje en la prueba de admisión a un nuevo colegio. L. tenía 8 años, pasaba a tercer grado y la familia se planteaba un cambio de una escuela municipal de escolaridad simple a una escuela privada de doble escolaridad. Argumentaban el cambio diciendo que en la escuela anterior la niña no tenía compañeras de sus características para jugar (refiriéndose con este término a condiciones intelectuales y socioambientales) y que el nivel de enseñanza no los satisfacía. Por otro lado,

do, la madre terminaba una carrera universitaria y quería dedicarse a su profesión para lo cual necesitaba que las niñas tuvieran su tiempo mejor organizado. L. tenía una hermanita de cinco años, que fue inscrita en el grupo preescolar del nuevo colegio. El padre, comerciante, estaba preocupado por L., argumentando que era insegura, retraída y que se sentía culpable por los numerosos cambios de escuela que ellos efectuaron.

Se citó a la familia a una entrevista conjunta. Al iniciarse ésta la madre le relató a L. que consultaron a la psicopedagoga (la llama por su nombre de pila) para que ella "la ayude a sentirse mejor en el nuevo colegio". El padre tomó la palabra y dirigiéndose a L. le dijo que ellos ya la habían cambiado muchas veces de colegio, pero que creían que éste era definitivo, que lo eligieron porque así ella iba a poder realizar todas las actividades que le gustasen y que además iba a tener tiempo para jugar con sus amigas cuando regresase a casa a las cinco de la tarde. La madre agregó que también iba a poder seguir viéndose con su amiga de la escuela anterior en ese horario. Mientras los padres hablaban, L., que estaba sentada frente a ellos, los miraba con atención, tenía la espalda curvada hacia adelante y el rostro entre sus manos. Su hermana revoloteaba por el consultorio, aparentemente sin prestar atención a lo que se hablaba. El padre continuó con sus explicaciones acerca del cambio de escuela. Luego de conversar un rato con los padres me dirigí a L., le pregunté cómo estaba y qué le preocupaba a ella. La niña se encogió de hombros, frente a lo cual le pregunté acerca de si ya había escuchado anteriormente a sus padres hablar sobre lo que ellos le habían estado informando. L. dijo que no, moviendo al mismo tiempo negativamente la cabeza. Los padres reaccionaron sorprendidos y un tanto disgustados, argumentando que varias veces habían hablado con L. del asunto. Intenté comunicarme con la hermana menor pero ésta se escabulló detrás de una silla riéndose. Me dirigí entonces allí y en cuclillas, e imitando los gestos de la niña, logré que ésta sonriese, dijera su nombre e intercambiase algunas frases conmigo. Los padres comentaron que siempre se hacía la bebotita.

Habían pasado diez minutos desde que se iniciara la entrevista y me planteé una serie de interrogantes: ¿Qué determina la discrepancia que existe en esta familia entre lo que se comunica verbalmente, lo que se "debe" comprender y lo que es realmente comprendido?; ¿cómo se plantean los mensajes ya que aparentemente L. nunca los entiende "porque siempre está en las nubes" y S., su hermana menor, tampoco porque es una bebotita?; ¿qué lugar hay para las posibilidades lúdicas y por ende creativas de las niñas? De L. comentaron que juega muy poco y de S., que lo hacía permanentemente porque quería hacerse la chiquita.

Fue entonces cuando le propuse a la familia que entre todos armasen la nueva escuela para lo cual les entregué una caja con maderas de distintas formas y tamaños y algunos muñecos. El padre, la madre y L. se sentaron sobre el piso, desparramando el material sobre sí mismos; S. continuó dando vueltas pero atenta a lo que sucedía. Rápidamente el padre y la madre diseñaron el perímetro de la escuela y comenzaron a ubicar, cada uno por su cuenta sus distintos espacios.

De vez en cuando discutían acerca de si el jardín ocupaba determinado espacio o por la ubicación de las aulas o del comedor. L. se replegó en un costado y tomando algunas maderitas comenzó a armar algo fuera de lo que sus padres habían iniciado. S. desde un costado intentó colocar un cubo dentro de la construcción, moviendo algunas de las piezas ya colocadas; la madre, sin mirarla le dijo que no desordenara, frente a lo cual S. decidió construir algo apartada del resto.

La conversación que luego pudimos sostener acerca de lo que había sucedido durante el juego permitió comprender que el proyecto de cambio de escuela era exclusivo de los padres, que respondía fundamentalmente a sus necesidades de organización y a su interés, ligado también a la significación social de la nueva institución. Las hijas no habían sido tomadas en cuenta en este proyecto, desde el nivel de participación que dos niñas de ocho y cinco años pudieran tener en esta decisión; esto aclaró por qué a pesar de "haber sido explicado", no había sido comprendido.

Pregunté a S. qué estaba armando y la niña respondió que estaba construyendo su salita de jardín; en cambio L. comentó que estaba armando "algo" pero que no sabía qué era; les señalé a los padres el hecho de que las niñas no pudieran incluirse en la tarea. Transcribiré la secuencia siguiente:

Psicopedagoga: *Me llama mucho la atención que ni L. ni S. puedan trabajar en la construcción. Cuando S. quiso incluirse parece que armó mucho desorden y L. ni siquiera lo intentó.*

Madre (a S.): *¿Qué estás haciendo? (S. no contesta y la madre tampoco insiste)*

¿Padre (a L.): *Mirá, L. el comedor, ¿te acordás? (L. se encoge de hombros). Decíme qué querés que TE haga. (refiriéndose a la construcción) L.: No sé.*

Padre: *Mirá qué linda la ventana del comedor que TE estoy haciendo.*

L.: *Pero ésa no, yo quiero una ventana común.*

Ps. (al padre): *Tal vez L. no quiere que LE haga, sino poder hacer algo*

juntos. (dirigiéndose a L) *¿Podrías pedirle a papá que construyan juntos una ventana común?* (L. asiente)

Padre (se sonríe): *Vent L. me corro un poquito; sentáte acá y lo hacemos.* (L. se dirige hacia el lugar que le indica y comienza a armar la ventana junto a su papá)

Madre (a S.): *¿Te acordás lo que había al lado de la salita?*

S.: *Un arenero, la casa de las tortugas y también un tobogán* (es la primera vez que habla en la entrevista)

L. (con mayor entusiasmo): *Vamos a ver lo que falta. ¿Qué es esto?* (señala con su dedo algo que sus padres habían construido)

Al terminar la construcción los padres volvieron a sus sillas; las niñas permanecían sentadas al lado conversando entre ellas, haciendo comentarios sobre lo realizado. Los padres empezaron a dialogar entre ellos acerca del ritmo acelerado con el que introducían cambios, sin tomar en cuenta en muchos casos el tiempo de sus hijas. Discutieron acerca de este tema, priorizando el padre los afectos de las niñas frente a este tipo de situaciones y destacando la madre el hecho de que eran ellos los que tenían que tomar las decisiones.

Detendré el comentario de dicha entrevista en este punto, ya que la discusión planteada en último término introduce una nueva línea de trabajo, para destacar las posibilidades que ella abrió:

- permitió modificar la modalidad de comunicación en esta familia;
- dio acceso a la participación de las niñas en ella, pudiendo expresar éstas a través del juego su ubicación frente a la nueva situación;
- posibilitó introducir una modalidad reestructurante en las relaciones a través de una nueva experiencia relacional, situación que no se consoldada *per se*, sino en la medida en que puede ser elaborada (se pudo pasar del "te hago", al "hagámoslo juntos");
- abrió un campo de discusión entre los padres acerca de qué tomar en cuenta prioritariamente en las situaciones de cambio y por qué.
- redefinió el lugar de la psicopedagoga. Del "ella te va a ayudar a sentir-

te mejor en el nuevo colegio", se pudo pasar al "nosotros tenemos que ayudarla en esta nueva situación que va a enfrentar".

LA SALITA NARANJA

En una consulta que realizó la familia C., telefonó la madre solicitando una serie de entrevistas para preparar a su hijo para ingresar en primer grado. (Cabe señalar que este llamado es realizado una semana antes de iniciarse el período escolar.) Esta familia ya había sido entrevistada por la misma profesional tres años antes por las dificultades que el hijo, M., presentaba para adaptarse al jardín.

En el momento de la nueva consulta M. tenía seis años de edad y era el único hijo; los padres, ambos alrededor de treinta años de edad, estaban intentando un nuevo embarazo.

A la primera entrevista acudió la madre sola, argumentando que ese día su marido iniciaba un nuevo trabajo. Comentó la preocupación de ambos acerca de cómo estaría preparado M. para iniciar el primer grado, en una escuela "totalmente nueva, muy grande e imponente". Comentó también lo importante que les habían resultado a ellos las entrevistas realizadas tres años atrás cuando no creían en las posibilidades de M. de adaptarse al jardín hasta que pudieron comprender cuánto se relacionaba con la ayuda que ellos podían brindarle. Nuevamente se reactualizaban las dudas frente a esta nueva etapa: M. había crecido, se había desarrollado adecuadamente, pero no sabía ni le gustaba dibujar: ¿podría incluirse en un primer grado donde debería escribir?

Se acordó realizar una nueva entrevista con todo el grupo familiar. En el inicio de la misma, M. se sentó entre sus padres. Su mirada denotaba susto y casi no hablaba, salvo un ocasional "sí" o "no" cuando era interrogado. El padre comenzó a hablar de la dificultad del niño para dibujar; entonces le pregunté acerca de sus propias habilidades para esa tarea y sonriendo respondió que él tampoco era muy diestro con el lápiz. Esto dio lugar para preguntar acerca de cuáles eran las actividades que preferían y contaron acerca de los juegos de ping-pong conjuntos, de los partidos de fútbol y otras actividades físicas que compartían ambos. La madre comentó que ella quedaba bastante afuera de esos juegos, pero que solía ir con M. a la plaza todas las tardes. Tanto el padre como la madre hablaban mirando al niño y reafirmando cada una de sus intervenciones con un: "¿No es cierto, M.?", a lo cual el niño respondía afirmativamente o negativamente.

mente de acuerdo con la situación. En ese momento les presenté una caja de bloques, muñequitos y algunos autos, y les pregunté si entre los tres querían armar la nueva escuela. Fue notorio el cambio de expresión de M.: se sonrió, su mirada se transformó en vivaz y curiosa. Frente a la consigna dada, los padres, sin hablarse entre ellos ni con el niño, iniciaron el armado de lo que aparentemente era la base del edificio escolar. M. trabajaba por su cuenta en una más pequeña ubicada justo al lado de la que construían sus padres. Lo hacía con mucho entusiasmo. Cuando le pregunté acerca de lo que estaba haciendo, M. contestó que era una calle, y cuando se le preguntó qué estaban haciendo sus padres afirmó que era "un colegio". Le comenté que ese colegio que estaban construyendo los padres parecía muy alejado de M., quien no encontró un lugar para incluirse en esa construcción ni fue invitado por sus padres a hacerlo. Los padres se sonrieron y le preguntaron al niño que quería construir. M. no contestó pero comenzó a hacer lo que después llamaría un puente que unía ambas construcciones. Le pidió a su papá que ubicara un pizarrón. Al rato comentó: "Estamos haciendo la escuela de Uruguay" en referencia a la escuela a la que concurría el año pasado y que dejó para ingresar en el nuevo colegio.

Comenzó a agregar nuevos elementos en su construcción y frente a una pregunta de su mamá respondió que estaba haciendo "la salita naranja", que era como se llamaba su sala de Jardín. Cuando dieron por terminada la construcción le pregunté a M. cuál era la escuela y él señaló la que él había construido: cuando le pregunté acerca de qué era lo que habían construido sus padres, dijo: "Es la escuela de ellos".

Esta entrevista familiar resultó sumamente útil para que esta familia pudiera repensar la experiencia que todos estaban atravesando: el inicio de la escolaridad primaria del primer y único hijo, estaba implicando una situación nueva para todos; las distintas posibilidades para ellos y para el niño de ubicarlo frente a lo "grande e imponente" de esta situación: el tiempo que M. necesitaría para adaptarse estaba relacionado con la ayuda y confianza que ellos le brindarían. Creo que a modo de síntesis cabe consignar lo que el padre de M. le comentó a su esposa al final de la entrevista: "Voy a empezar de nuevo la primaria, con todos los miedos, con todas las expectativas, con sensación de nuevas exigencias pero con mucha curiosidad de saber cómo es ingresar en primer grado como padre. M. todavía no experimentó su 'salón de clase' por eso dice 'sala naranja': si no lo apuramos lo aprenderá disfrutándolo".

Considero importante incluir en este punto dedicado a la experiencia

clínica la tarea desempeñada con una familia a lo largo de una serie de entrevistas, luego de las cuales quedó planteada la posibilidad de seguir trabajando psicopedagógicamente con una de las hijas.

QUEREMOS PARA ELLAS TODO LO QUE NO TUVIMOS⁴

Se trata de la familia N., compuesta por el padre, L., de treinta y ocho años de edad, con escolaridad primaria, quien trabajaba como encargado de un edificio de departamentos, ubicado en un barrio residencial de la capital: la madre, A., treinta y ocho años de edad, con escolaridad primaria incompleta, se encargaba de las tareas de limpieza en el colegio donde concurría V., la menor de sus hijas, quien tenía 9 años y cursaba tercer grado. La familia nuclear se completaba con otra hija, G., de 14 años, que asistía a una escuela secundaria comercial, cursando segundo año.

V. fue derivada a la consulta psicopedagógica por una maestra de la escuela donde la psicopedagoga trabajaba, a cargo del gabinete. Los padres de V. eran encargados del edificio donde la maestra vivía. El motivo de la consulta era por confusión de letras, no escribía bien al dictado y no leía bien. Las dificultades aumentaban en matemáticas: no sabía dividir. A veces tartamudeaba. Concurría a una escuela privada religiosa, ubicada en el barrio donde habitaban. La hermana también había concurrido a ese colegio, habiendo ambas sido becadas por la institución. Anteriormente había recibido asistencia psicológica en los servicios del gremio a que pertenecen los padres, pero éstos se habían mostrado disconformes con la atención recibida.

Realizado un diagnóstico psicopedagógico se constata que la niña poseía un buen nivel de pensamiento, pero sin embargo no podía aprender. La maestra informó que no se integraba con sus compañeras, aunque ellas no la rechazaban. En una entrevista realizada con ambos padres, éstos relataron algunos aspectos de sus historias. La madre era hija de una mujer soltera, falleciendo su madre cuando ella tenía dos años y quedando en ese momento a cargo de una abuela. Vivía en el campo y se trasladó a Buenos Aires a los diez años. Se empleó en una casa de familia y permaneció allí hasta los veintidós años, en que se casó con su actual esposo. El padre se

4. Este caso fue atendido por la licenciada María Cristina Minciotti de Chaia, siendo la *coequiper* la licenciada María Teresa Couto. El abordaje familiar fue discutido en un grupo de supervisión coordinado por la autora e integrado también por las licenciadas Elena Agote y la licenciada Juana Marrón.

crió con unas tías en Entre Ríos, ya que su madre falleció cuando el tenía dos años y su padre vino a Buenos Aires a trabajar. A los dieciséis años vino a la Capital. Comentaron que estaban viendo la posibilidad de dejar la portería e irse a vivir a Ranelagh (provincia de Buenos Aires, distante a 40 km de la ciudad) donde trabajarían como encargados de un club de fin de semana. La idea era dejar a las hijas en Buenos Aires viviendo en casa de una señora conocida, "para que no cambien de escuela". Analizando la situación planteada surgieron algunas hipótesis:

- Surgía un rechazo o dificultad de ubicación en relación con su situación social como familia: no se aceptaba la asistencia que podía proporcionar el sindicato al que pertenecían; se ubicó a las hijas en una escuela donde la diferencia de situación económica y social con las compañeras era notable; se rechazó la posibilidad de una escuela estatal. Lo que observábamos como conflictivo era que esto no se consideraba solamente desde una perspectiva de mejora social, sino fundamentalmente como un rechazo a la situación en la que se hallaban. Era *en contra de* y no *a favor de*.

- No había una clara expresión de los afectos en esta familia. La mudanza a Ranelagh era tratada como un problema organizativo y económico.

- ¿Cómo se ubicaba la hija mayor frente a esta situación? Los padres informaron que G. no tenía ningún problema y resultaba importante comentar lo.

La psicopedagoga comentó a los padres acerca de la necesidad de realizar algunas entrevistas familiares para conversar entre todos acerca del problema de V., situación que fue aceptada sin inconvenientes.

Primera entrevista familiar

Luego de la presentación de G. y de la coterapeuta, los padres comentaron que V. se encontraba mucho mejor: hablaba más, se enojaba menos y trabajaba mejor en la escuela. Los padres atribuían el cambio a que se sentaba sola en la clase y no tenía así motivos de distracción. G. comentó que ese colegio le parecía más exigente y que el actual era "más alegre y divertido". Sin embargo tenía dificultades en varias materias. Los padres comentaron el proyecto de Ranelagh. G. dice que ella no quería trasladarse porque "eso ya le sucedió antes". La madre comentó al equipo que probablemente no quería ir por no dejar a sus compañeras ni cambiar de colegio.

Se le preguntó a las hijas si conocían los motivos de la mudanza. Como ellas dudaban, se les pidió a los padres que lo aclararan. Manifestaron que ese trabajo les deparaba un progreso y un reaseguro para el día de mañana. En la portería se sentían atrapados y tenían un techo para su crecimiento. Se comentó acerca de la posibilidad de que las hijas quedasen con la señora amiga, madre de una compañera de G.

Análisis de la primera entrevista

Uno de los puntos importantes que se observó fue acerca de la dificultad de los miembros de esta familia para hablar entre ellos. Los mensajes eran dados a la psicopedagoga, quien funcionaba como receptora y distribuidora de información, haciéndose así cargo de buscar una solución para los problemas planteados. Surgió la renuncia a la convivencia familiar en pos de un proyecto económico: pensamos en la posible descalificación que como padres se hacían; lo que le podían dar a sus hijas no estaba en las situaciones cotidianas de convivencia ni en la posibilidad de un proyecto conjunto como familia. Se pensó en que en la entrevista siguiente las conversaciones pudieran orientarse a promover la comunicación entre los distintos miembros de la familia, intentando que la entrevistadora efectuara un corrimiento, ya que desde un lugar central resultaba difícil que la familia, interactuara, y a profundizar en el proyecto de traslado, puntuando en la opinión de las hijas y de los padres acerca de la posibilidad de convivencia con la otra familia y cómo tenían previsto los padres las distintas situaciones que pudieran surgir.

Segunda entrevista

Cuando se les preguntó acerca de la familia con la cual eventualmente se quedarían las hijas, relataron que se conocían desde hacía mucho tiempo. La señora estaba separada de su esposo y trabajaba en el mismo colegio que la madre realizando tareas de limpieza. Tenía dos hijos, un varón de doce años y una hija de la misma edad que G., quien ya había pasado un tiempo viviendo con ellos en una oportunidad en que la familia N. se había trasladado al Gran Buenos Aires, "para que no madurara tanto". Durante ese período colaboraban con la anfitriona llevándole provisiones y haciéndose cargo de algunos gastos. Cuando G. dejó de vivir con ellos continuaron con la ayuda "porque es sola y alquila". Un punto interesante

te que surgió en la entrevista fue que pudieron hablar con mucho afecto refiriéndose a esta señora. Las hijas la consideraban como una segunda madre. G. comenta que parecía quererla más a ella que a su propia hija.

G. retomó el tema de la mudanza diciendo que tenía mucho miedo de perder a sus amigas, sus cosas habituales: agregó que sentía mucha incertidumbre al no saber con certeza cuándo se irían. Su padre contestó que no quería hablar del tema hasta que no le dieran la confirmación del trabajo, pero lo hizo dirigiéndose a las entrevistadoras, quienes plantearon la posibilidad de dramatizar la escena de "confirmación del trabajo" a través de un encuentro familiar donde los padres se lo comunicaran a las hijas. Lo importante de destacar es que en esta dramatización, donde los miembros de la familia tuvieron la posibilidad de hablar entre ellos del tema evitado, surgieron claras expresiones de afecto por parte de las hijas: V. les dijo que los iba a extrañar mucho. G. los interrogó acerca de a quién debería pedir permiso y volvió a retomar el tema de los miedos a perder lo que sentía afianzado.

Por otro lado era notorio cómo los padres no podían adoptar ninguna decisión y depositaban en las hijas la definición con respecto a ir o no con ellos a la nueva casa.

Análisis de la segunda entrevista

Evaluamos que si bien la dramatización posibilitó que los integrantes de la familia pudieran comunicarse entre ellos en lugar de hacerlo con la entrevistadora, a los padres les resultaba difícil tomar algún tipo de decisión, dejando librada a la determinación de las hijas la decisión de irse o no con ellos. Evidentemente esto traía temores en las hijas, verbalizados claramente por G. (aunque se refiriese a "perder a sus amigas") quien al igual que su hermana asumía la expresión de los afectos del grupo.

Pensamos que en la siguiente entrevista sería importante trabajar sobre:

- la opinión de los padres con respecto a que sus hijas se trasladen o no, pero dialogada entre ellos;
- insistir sobre cómo se organizarían para dejarlas en Buenos Aires: puntualizar en aspectos legales (quién sería el responsable de las dos menores) y económicos (se van por un proyecto de progreso pero a la vez estarían manteniendo dos familias).

Tercera entrevista familiar

Se inició esta entrevista con un comentario de A. acerca de que el domingo anterior se había festejado el día de la madre, pero que el regalo fue postergado para más adelante.

G. introdujo el tema de la mudanza, diciendo que no se sentía segura de querer ir o no y que además no conocía el lugar nuevo. El padre le contestó que él tampoco y le aclaró los detalles que conocía, agregando que cuando ellas (las hijas) concurrirían durante el fin de semana iban a poder utilizar todas las instalaciones.

G. insistió acerca de su inseguridad respecto de irse o quedarse, y frente a la falta de respuesta de sus padres la psicopedagoga les propuso que, enfrentando sus sillas, comenzaran a dialogar entre ellos acerca de las ventajas y desventajas de trasladarse a Ranelagh. Con respecto a las ventajas señalaron que al tener un buen sueldo, comisiones y no tener que pagar vivienda, podrían llegar a comprar un departamento y trabajar entonces en forma independiente. Como desventaja señalaron que por tratarse de un lugar de fin de semana, si lloviera continuamente se perderían las comisiones que podrían obtener por las ventas de alimentos a los concurrentes.

Se les pidió que se refiriesen al tema de sus hijas, frente a lo cual comentaron que si las chicas estuvieran con ellos no tendrían gastos extras por su manutención, ni estarían preocupados por lo que pudiesen estar haciendo. La desventaja que encontraban era que, en caso de que las hijas se quedaran en Buenos Aires ellos tuvieran que venir de urgencia si se presentase algún problema. Cuando la entrevistadora les preguntó cómo resolverían esa situación, el padre contestó que ya había estado pensando en nombrar tutora a la señora amiga con quien las hijas se quedarían.

Análisis de la tercera entrevista

Uno de los puntos que tomamos en consideración fue el lugar central que ocupaba el proyecto económico en esta familia, a partir de lo cual analizamos varios aspectos:

- el planteo del ascenso económico estaba ligado a la posibilidad de ascenso social, dentro de lo cual también se inscribía la elección del colegio ("pensamos que la escuela privada es la mejor"); la búsqueda de asistencia fuera del sindicato; la adopción de pautas de vida del barrio donde re-

sidían, etcétera. Se estructuraba así una situación ilusoria y mágica que los desarraigaba como familia.⁵

– La vivencia de que “no tenemos nada” implica también “el no tener nada para dar” lo cual los lleva a no poder pedir nada a sus hijas, a no poder expresarles su afecto. Suponíamos que esta especie de “cesión de derechos parentales” les debía resultar sumamente dolorosa, ya que seguramente los remitía a sus propias experiencias de la infancia.

Evaluamos que resultaría importante retomar la línea abierta por las hijas en sesiones anteriores con respecto a la expresión de los afectos, como modo de movilizar lo que se mantenía silenciado.

Cuarta entrevista familiar

Los padres comentaron, un poco preocupados, que notaban que G. y V. no se animaban a hablar, que se guardaban sus cosas. Se les preguntó a las chicas si podían comentar algo acerca de lo que sus padres decían, y G. expresó que ella había tomado la decisión de irse con ellos a Ranelagh. Los padres reaccionaron sorprendidos, ya que desconocían esa decisión. G. comentó que ella tenía mucho miedo de tener que cambiar de escuela y se puso a llorar con intensidad. El padre, conmovido, se dirigió a la psicopedagoga diciéndole que G. no tenía por qué ponerse así, que ellos ya pensarían una solución para lo que la hija planteaba. La entrevistadora le pidió que eso mismo se lo dijera a G. El padre se acercó a la hija, le explicó que ellos la iban a ayudar. Le habló con mucha emoción y le afirmó que él la quería mucho. Se le pidió si podía decir esto a los demás miembros de la familia y L. se lo repitió a su esposa e hijas.

Se invitó a que el que deseaba contestar lo hiciera y cada uno de los miembros de la familia fueron confirmándose, con un nivel muy avanzado de emoción, que se querían. El padre abrazó a G., comentando que era tanto lo que quería a sus hijas que no podía tolerar cuando su esposa las retaba; por ese motivo se iba cuando ella les llamaba la atención o levantaba la penitencia que A. imponía. Todo esto se dijo en un clima de noto-

5. Es importante plantear que la década que transcurrió desde la realización de esta entrevista ha estado signada por una progresiva decadencia de la situación social y económica de la clase media, por lo cual hoy en día es difícil encontrar una familia de clase media que quiera abandonar un trabajo seguro por otro probable o plantearse el pase de una escuela estatal a una privada. El contexto de inestabilidad laboral y la pauperización creciente de este grupo social han hecho cambiar las expectativas. Sin embargo se mantuvo la casuística del artículo original por el significativo valor clínico.

ria emoción. A. pudo expresarle a su esposo cuánto le gustaría que él la ayudara en esas situaciones, ya que ella tampoco se sentiría segura de si era correcto retar o imponer penitencias a las hijas; pudieron llegar a bajar que la recíproca desautorización en que incurrían se relacionaba con la falta de claridad con respecto a qué autoridad poseían como padres.

L. señaló, al final de la entrevista que su máxima aspiración cuando era joven era la de *darle a sus hijos todo lo que él no tuvo*.

Análisis de la cuarta entrevista

Consideramos que en esta entrevista se produjo un imponente movimiento; la posibilidad de expresar afecto posibilitó la aparición de un tema a discutir entre los miembros de la pareja: hasta qué punto podían o no asumir la parentalidad. La imposibilidad de L. de participar en las situaciones que requerían puesta de límites posiblemente se relacionara con su imposibilidad de tomar parte activa en la resolución de problemas familiares básicos: trabajo, vivienda, educación de las hijas. Siempre se habían atribuido a situaciones “mágicas” los logros: la beca en el colegio, gracias a las autoridades del mismo; la posibilidad de Ranelagh, merced al favor de uno de los propietarios del edificio donde trabajaban en la portería. Había mucha dificultad en poder pensar en la posibilidad de tomar parte activa en los distintos procesos vitales.

Tomamos en cuenta la última frase del padre para comprender que realmente les estaban dando “lo mismo que no tuvieron” al trasladarse sin las hijas, volviendo sobre una historia de abandonos que les resultaba difícil transformar.

Síntesis final

Luego de la cuarta entrevista se consultó a los padres si querían concurrir solos a una entrevista, con lo cual estuvieron de acuerdo. Esto se planteó ya que consideramos que este subsistema se había diferenciado y comenzaba a encontrar su espacio propio. Plantearon que habían estado pensando en la posibilidad de solicitar ayuda para poder resolver ellos la situación que estaban atravesando. Retomaron aspectos de su historia y volviendo sobre ellos se pudo ver cómo se habían desprendido (o fueron desprendidos) de sus familias de origen cuando tenían, A. aproximadamente la edad de V. y L., y el padre, la edad de G. Este encuentro fue tra-

bajado desde la posibilidad de transformar esta historia en función de la familia actual que habían logrado construir, connotando positivamente este logro de ellos.

Con respecto a V., si bien se comunicaba mejor con todos y se la veía más alegre y dispuesta, continuaba con algunas dificultades escolares, aunque atenuada en relación con el momento de la consulta. Dado que nos hallábamos a fines de noviembre, se les planteó la posibilidad de reconsiderar la situación de aprendizaje de V. en marzo, dando a la vez tiempo a la familia para su reorganización y para que implementaran transformaciones en su contexto.

Teniendo en claro que el análisis y abordaje que se llevaron a cabo plantean sólo algunas posibilidades de abordar un grupo familiar, considero importante destacar que el trabajo realizado posibilitó que V. fuera identificada como el único miembro de la familia que tenía problemas; que ésta se enfrentara con su modelo de producción como tal, pudiendo repensar su experiencia y, desde ahí, asumir por sí misma la posibilidad de modificación.

Armando Bauleo señala que "el único camino... parece ser que la familia reconozca que son como son, y no sigan creyendo que son lo que querrían ser... El logro radica en que los vínculos familiares efectúen un pasaje a vínculos sociales, es decir la ruptura de un mito y el situarse en la red de relaciones en las cuales y con las cuales tienen conexión dentro del contexto social en el cual se desenvuelven". (Bauleo, 1974)

Carlos Sluzki plantea que "la incorporación del paradigma de la red en la observación y conceptualización de la realidad clínica será propuesta no *en contra* de otras dimensiones, sino enriqueciendo cualitativamente la visión multidimensional del terapeuta y por lo tanto su potencial de acción clínica". (Sluzki, 1996)

Al mismo tiempo, la perspectiva de red enriquece y potencia los aprendizajes de los miembros de una familia. Los diferentes puntos de vista, los contrastes, las variadas semejanzas posibilitan que la aldea familiar se nutra en forma dinámica y continua de la aldea del mundo.

CICLO DE VIDA FAMILIAR Y APRENDIZAJE

EL CONTEXTO DEL PROBLEMA

En un artículo publicado en el libro "El niño y la escuela", compilado por la doctora Nora Elichiry, habíamos señalado que los especialistas en el área de aprendizaje reciben numerosas consultas referidas en su gran mayoría a problemas en el ámbito de la escuela. La conveniencia o no de que un niño ingrese a su primer año de la escuela primaria; la sospecha de un posible fracaso en un púber al iniciar la escolaridad media; retrasos observados en la adquisición de los conocimientos que la escuela imparte; problemas de adaptación al medio escolar, relacionados con crisis familiares y/o con características de la institución escolar que generalmente se reflejan en problemas de conducta o de aprendizaje; o una solicitud de derivación a una escuela especial, entre otras.

Observamos una alta y creciente frecuencia de esta demanda asistencial tanto en las instituciones hospitalarias, en los centros de salud como en la consulta privada.

Generalmente los profesionales realizan un diagnóstico para determinar, de acuerdo con ciertos parámetros normativos, brindados muchas veces por tests estandarizados en otras culturas, si un niño se halla en condiciones de ingresar o permanecer en una escuela común, procediendo en la mayoría de los casos a derivarlo a un tratamiento psicopedagógico.