

ALLÍ DONDE MALESTAR ES... CONFIANZA DEBE ADVENIR

Valentina Sol Kirigin³¹

RESUMEN

El presente trabajo se ocupa del malestar en las institucionales educativas secundarias en la actualidad, a partir del ingreso a algunas escuelas de la provincia de Córdoba, como asistente para acompañar en la elaboración de un proyecto de mejora educativa de un programa del Ministerio de Educación de la Nación. Se aborda la temática del sufrimiento en los vínculos institucionales al interior de estas instituciones, a partir de observaciones realizadas por la asistente en las reuniones efectuadas en los establecimientos con actores institucionales (docentes, directivos, docentes con función tutorial, inspectores), a partir de talleres implementados dentro del marco de trabajo del programa, y a partir de la participación de espacios de tutorías de los alumnos. El objetivo es reflexionar y teorizar sobre las manifestaciones de los sufrimientos en dichas escuelas, a partir de las modalidades vinculares entre los actores que la habitan, y observar cómo dichos sufrimientos inciden en el debilitamiento de la función de la escuela, en el contexto social actual.

Asimismo, se incorporan reflexiones relacionadas a la construcción y desempeño del rol del asistente en el acompañamiento institucional, rol que implica comprometer a las escuelas en realizar una mirada autocrítica hacia adentro de la misma y sus actores, cuestionar lo instituido. Las intervenciones permitieron que las escuelas en su mayoría, pudieran comenzar a mirarse y a cuestionar algunas maneras de pensar y hacer con los alumnos y entre los diferentes actores, y trabajar para fortalecer los vínculos institucionales.

Los resultados arribados en dicho trabajo, se vinculan con la necesidad de las escuelas hoy de contar con figuras de autoridad que acompañen en el sostenimiento del altísimo nivel de sufrimiento que se vive en cada una de ellas, a nivel de los vínculos y funcionamiento institucional, autoridades que otorguen confianza a las capacidades de los directivos, docentes y la escuela toda, para fortalecer sus recursos destinados a cumplir la función de educar y sostener a los alumnos que alberga. Hoy se vuelve imperativo que los agentes sociales que trabajan en las escuelas secundarias, puedan emprender acompañamientos institucionales que tiendan a sostener, ligar, simbolizar sufrimientos; para que en medio del malestar escolar actual, algo de la confianza en el otro pueda advenir, y así recuperar vínculos institucionales más sanos capaces de cumplir con la tarea de educar.

PALABRAS CLAVE

SUFRIMIENTO - INSTITUCIÓN EDUCATIVA - VÍNCULOS - CONFIANZA.

³¹ Instituciones de procedencia: Secretaría de Niñez, Adolescencia y familia (Senaf), Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba; Colegio Nacional de Monserrat, Universidad Nacional de Córdoba. Dirección de contacto: valenkirigin@hotmail.com

“Y ahora cabe esperar que el otro de los dos “poderes celestiales”, el Eros eterno, haga un esfuerzo para afianzarse en la lucha contra su enemigo igualmente inmortal.

¿Pero quién puede prever el desenlace?” (Freud, 1930, p.140).

Las instituciones a las que me referiré en este trabajo son escuelas secundarias de la provincia de Córdoba con las que trabajé como asistente técnica territorial dentro de un programa de mejora educativa del Ministerio de Educación de la Nación, llamado Plan de Mejora Institucional. Su objetivo principal está orientado a “revisar, mejorar y fortalecer las propuestas pedagógicas que están en marcha en las escuelas, y generar nuevas estrategias que permitan actuar sobre problemas priorizados en la actualidad en cada institución” (Ministerio de Educación, 2011, p.18). Mi rol como asistente técnica consistía en realizar visitas a escuelas asignadas, con el propósito de acompañar a cada una de ellas en la elaboración, implementación y evaluación del proyecto de mejora, el cual se efectuaría con la incorporación de dos nuevos recursos a las escuelas, uno de tipo económico y el otro, un equipo docente a cumplir funciones tutoriales. El trabajo del asistente técnico consistía principalmente en realizar reuniones mensuales con los equipos de gestión de las escuelas y los docentes con función tutorial (para la elaboración del proyecto, su posterior implementación y seguimiento), y la elaboración de talleres institucionales al interior de cada escuela.

Siguiendo a Kaës,

la institución es una formación social, que participa en los procesos de producción-reproducción de la sociedad ejerciendo la organización de las tareas socialmente necesarias y sus correlatos. Ella es un nudo de órdenes de realidad heterogéneos y en interferencia: dimensiones económica, jurídica, política y cultural. Esta intrincación produce una sobredeterminación de los hechos (1998, p.30).

La institución como parte de nuestra cultura, se conforma, al decir de Freud (1930), por una “suma de normas y operaciones que distancian nuestra vida de nuestros antepasados animales, y sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza, y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres” (p.88). Hay algo de este programa que hoy, y desde hace un tiempo, está en jaque, y que se refleja en el malestar de las instituciones. El hombre culto sigue esperando ese trozo de seguridad prometido alguna vez por la cultura, cultura que él mismo construye a través de las instituciones. No es mi intención en este trabajo desarrollar los factores históricos, sociales, políticos que han alimentado este malestar actual en las escuelas, sino centrarme, particularmente, en otra de las fuentes del sufrimiento: la de los vínculos institucionales. Entonces, el malestar institucional deviene de “las dimensiones de lo social, político, económico, jurídico, pero también irrumpe desde los vínculos entre los sujetos que la integran”, al decir de Kaës, “de la realidad psíquica por la que están atravesadas las instituciones” (1998, p.23).

Allí donde malestar es...

“Todo encuentro, todo compromiso vincular supone desilusión, ambivalencia, intermitencias del corazón a causa de las investiduras de cada cual dentro del vínculo” (Kaës 1998, p.33). Sabemos que el sufrimiento es inherente al ser humano y al hecho de vivir en comunidad, que “el programa del principio del placer es irrealizable y que la libertad individual no es patrimonio de la cultura” (Freud, 1930, p.83). Las renunciaciones y exigencias que los sujetos deben realizar para formar parte de esta empresa, son costosas y ponen a prueba los recursos propios que cada uno ha logrado forjar. Pero hay otro malestar que penetra la barrera antiestímulo, que jaquea la integridad *yoica*, que excede la posibilidad de tramitación, que se hunde en el desamparo, la angustia y la desesperación. El sufrimiento patológico, escribe Kaës, “es un impedimento permanente para amar, trabajar, jugar: se asocia siempre a la imposibilidad de establecer vínculos de amor satisfactorio, creador de vida, con uno mismo y con los demás” (1998, p.32). Expondré las diversas manifestaciones de este sufrimiento en las escuelas secundarias que trabajé, y cómo muchas veces estos malestares dificultan los logros de la tarea de educar.

Reiteradas inasistencias de los docentes, de los alumnos; enfermedades de los docentes y directivos, licencias prolongadas; materias previas sin rendir tanto en el cursado como al finalizar el mismo; repitencia de los alumnos; deserción escolar: conductas que admiten pensar en cierta desinversión institucional, un desgaste que tiene más que ver con una pérdida energética, “un marasmo, un agotamiento en el sostenimiento de la tarea principal” (Pinel en Kaës, 1998). “Las investiduras sublimadas van a agotarse, la energía ya no encuentra apoyos ni aportaciones internas y externas para reconstituirse. Hay una regresión narcisista, cierre, repliegue sobre sí” (Pinel en Kaës, 1998, p.71).

Hay otros *acting* que se observan entre los que sí asisten a la escuela. Adolescentes sordos, inactivos, anoréxicos de conocimientos inútiles, bulímicos de saberes caducos, hay un no querer saber algún tipo de saber, y las clases terminan siendo muchas veces repeticiones de métodos tradicionales, porque los docentes también sordos, inactivos y anoréxicos de nuevas metodologías de enseñanza, se paralizan ante los alumnos que se presentan hoy con otros apetitos. Agazapados en los disgustos del saber, el sufrimiento se expresa como el sabor ácido de los menús educativos que nadie puede digerir.

Glotonos de prácticas y saberes muchas veces infructuosos, algunos integrantes de los equipos de gestión se refugian en las tareas administrativas, alimentos que les absorbe mucho tiempo, y no les permite generar un genuino encuentro nutricional con el otro docente, con el otro alumno. Sobreviene también para ellos la desinversión, la desligazón de la función de educar. “La repetición de los actos cotidianos se efectúa en una pesada rutina: ya no es cuestión de pensar la propia práctica, sino de subsistir uno y otro día. La falta de placer y gratificaciones simbólicas mantiene sin salida una parte importante de la energía pulsional. Los discursos se encierran en una repetición sorda y estéril, hay replegamiento en la inacción” (Pinel en Kaës, 1998, pp.71-72).

Ahogados en el fondo de un mar lleno de vacíos, nadando entre la angustia y la desesperación, emiten algunos sonidos: “nos sentimos agotados mentalmente, cansados, no estamos apoyados por los otros docentes. Somos un cohete sin combustible, que no puede despegar”.³² Ante estos sentimientos de impotencia, frustración y soledad generalizados en todos los actores, las defensas son múltiples: la regresión a métodos tradicionales de la enseñanza; la parálisis en la capacidad de pensar nuevas maneras de enfrentarse al conocimiento y a la diversidad de alumnos, el replegamiento de la energía

³² Esta expresión formó parte de un trabajo realizado en uno de los talleres entre diferentes instituciones, donde tenían que crear una figura, con piezas de un rompecabezas chino, que los representara como institución.

para enseñar, para armar lazos con el otro sostenidos. “El activismo, la investidura en labores secundarias o en burocracia, por un lado, y la parálisis y el apabullamiento, por el otro, son efectos de defensas masivas, recursos equivalentes para no pensar” (Kaës, 1998, p.36).

Algunas instituciones juegan con las tácticas del castigo y la violencia. Kaës expresa que

el término “pasión” describe bastante bien el intenso sufrimiento psíquico, cercano a los estados psicóticos, que se experimenta en ella, y el desborde fuera de sí de la capacidad de contener y ser contenido; la capacidad de formar pensamientos resulta atacada y paralizada; la repetición, la obnubilación, sirven de cobertura para odios devastadores, contra los cuales se ponen en acción defensas por fragmentación (1989, pp.58-59).

“Los padres invaden el espacio privado de la tutora que vive en frente de la escuela”; “la tutora excluye a los alumnos con problemas de conducta, no quiere aceptar a este alumno que viene expulsado de otra escuela”; “la vida del pueblo es así, no hay códigos”; “este es un pueblo muy violento”, sentencian algunos docentes. Expulsiones reales o encubiertas, malos tratos entre alumnos, entre docentes, entre docentes y alumnos, son sólo algunos jugadores del equipo de la destrucción del dispositivo institucional. Juegan con las tácticas de la desinvestidura energética, como con las de las pasiones desenfrenadas, las escuelas encuentran allí maneras de protegerse contra el avasallamiento pulsional que irrumpe desde los vínculos entre los actores institucionales, desde la cultura institucional y desde las dimensiones de lo social, lo histórico y lo político.

“Las instituciones funcionan siempre cómo los límites del esquema corporal y el núcleo fundamental de la identidad. El encuadre se mantiene y tiende a ser mantenido como invariable y mientras existe como tal, parece inexistente o no entra en cuenta; sólo se toma conciencia justamente cuando las variables faltan, se obstruyen o dejan de existir” (Bleger, 1984, pp.238-239).

Hay múltiples amenazas que ponen en jaque las variables constantes del encuadre escolar, transformaciones que penetran las instituciones educativas permanentemente y “ponen en crisis al no-yo, problematizan al yo y obliga a la reintroyección, reelaboración del yo, o a la activación de las defensas para inmovilizar o re proyectar la parte psicótica de la personalidad” (Bleger, 1984, p.245). Algo de este marco hoy en las escuelas está agrietado, rajado, lesionado y es por esa rasgadura por donde se cuele lo más primitivo e indiferenciado, como las tensiones en los vínculos, el pasaje al acto violento, las enfermedades y licencias, las inasistencias reiteradas y abandono escolar; expresiones catastróficas de un yo- cuerpo- institucional tajado, agujereado, perforado. Los cambios institucionales muchas veces son vividos como enemigos que hay que combatir, cambio de modalidad graduada a pluricurso, cambio de turnos, de cuerpo docentes, de directores, de proyectos, vienen a alterar la calma institucional de los tiempos de paz. En medio de esta pasional contienda, ingresa el Plan de Mejora a las escuelas, programa que se aliara con alguno de los dos bandos del combate, u oscilará entre uno y otro... “¿pero quién puede prever el desenlace?” (Freud, 1930, p.140).

Hay algo en la función docente que debe asimilarse a una “violencia primaria” (Castoriadis-Aulagnier, 1988, p.34). “Para que la transmisión del conocimiento sea posible, el adolescente supone un saber al portavoz del discurso (p.34), y este supone una confianza en la capacidad del adolescente en la asimilación y recreación de ese discurso. Es que hoy ese “suponer” y esa “confianza” están desencontrados. Y es en este desencuentro entre la boca y el pecho, que al alumno, etimológicamente destinado a ser alimentado, se le dificulta el tragado de las moléculas de saber” (Castoriadis- Aulagnier, 1988, p.38). Ávidos de algún

trozo de cultura que algún adulto esté dispuesto a regalarles amorosamente, mirándolos y escuchándolos como sujetos de derechos, los alumnos se encuentran, o se desencuentran, con docentes atentos a las estadísticas que el “discurso del conjunto” (p.164) refiere invertir de manera inmediata, ocupados en enseñar todos los contenidos obligatorios para ese ciclo y preocupados por las carencias familiares de los alumnos.

... confianza debe advenir

Hablamos de las amenazas que viven las instituciones cuando algo, o alguien, vienen a modificar el encuadre institucional. El asistente técnico se encuentra con esta amenaza al ingresar a las escuelas, ya que muchas veces es vivido como un objeto persecutorio más, que viene a alterar la paz institucional. “¡ah! Usted nos viene a vigilar”, “usted es una espía encubierta”, me decían algunos alumnos cuando me presentaba como asistente técnica. Había otros que jugaban con la depositación masiva de los sufrimientos en ese tercero que venía a “salvar” a los ahogados del naufragio. El ingreso del tercero, lejos de ser indiferente para la modalidad vincular institucional, se paseaba por las grandes pasiones humanas. El asistente técnico viene a esforzarse para que uno de esos “poderes celestiales”, el Eros eterno, se afiance en su lucha contra su enemigo igualmente inmortal (Freud, 1930, p.140).

La tarea primordial no era otra que la de tomar una actitud de “buen depositario, un recipiente abierto capaz de cuidar a cualquiera o cualquier cosa, buena o mala, que se deposite en él” (Pichon Rivière, 1985, p.110). Era tan importante alojar. Se trataba de un acto de “sostener” las angustias institucionales y las transferencias masivas, provisionando un “ambiental confiable y empático” con todos los actores (Winnicott, 1993, p.56). Ese acto de sostener implicaba, además, una mirada abierta y desprejuiciada hacia el otro institucional, mirada que posibilitaba incluirlo y alojarlo dentro de la subjetividad humana. Había otra actitud que se presentaba como imperiosa, la capacidad de espera, espera que implicaba albergar lo que des-espera-ba, lo que desbordaba. “...Importa dejar hablar y escuchar al sufrimiento y al mal, vengan de donde vinieren y apunten a donde apuntaren” (Kaës, 1989, p.67).

Cobijados bajo las mantas del sostén, algo de la confianza en el asistente se comenzaba a asomar, y permitía al mismo tiempo, empezar a ligar y simbolizar el desborde. “La posibilidad de dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad, se hace factible si hay un Otro que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama significativa lo que irrumpe de la realidad” (Zelmanovich, s.f, p.1). Gran parte del trabajo del asistente consistió en acompañar a las escuelas en la recuperación de la capacidad de pensar, de reflexionar sobre sus propios sufrimientos, realizar miradas hacia el interior de la escuela, los modos de funcionamiento anclados y las necesidades particulares de cada una. Se trataba de devolverle a las escuelas, a partir de la creación de un lazo, algo de las capacidades que en algún momento habían adquirido, los recursos que alguna vez habían creado, las pasiones que en algún momento habían sembrado, y que hoy estaban naufragando en el desamparo. Se trataba de una “apuesta”, al decir de Zelmanovich (2007): “una apuesta a futuro, en donde confío en que algo bueno puede llegar a pasar, que no se basa en lo que conozco del otro, sino en aquello que confío que el otro va a poder” (p.1). Para poder hablar también había que dar tiempo, un tiempo lógico de ubicarse como actores institucionales responsables de los sufrimientos de esa escuela, no despojándose de los demás factores que la atraviesan, pero sabiendo que a pesar de ellos, o junto con ellos, algo de la vida podía florecer entre tanto dolor. Era un tiempo de amparar, un tiempo de reflexionar juntos, un tiempo de ligar y de entrelazar los lazos destejidos que habitaban las escuelas. Un tiempo muchas veces abortado por la orquesta social que toca los instrumentos de la desesperación. Lo urgente ya no era el ¡ahora mismo!, el concierto social

interpretaba la pieza de un tiempo quimérico, que se desvanecía en las ondas sonoras de la escuela. Las tareas debían ejecutarse ¡para ayer! e instantáneamente para nunca.

Había que acompañar esa turbulencia que implicaba lo dicho, para pasar a dejar de actuarlo, esconderlo o negarlo, y que algo de la creatividad y el cambio pudiera advenir. Se precisaba introducir algunos interrogantes sobre eso inmutable, eso actuable, que al mismo tiempo hacía doler, para ayudarlos a encontrar otros mecanismos más saludables de enfrentarse a los mismos. El asistente se comportaba como un mediador de la cultura, un representante de la pulsión de vida, un “objeto transicional” (Winnicott, 1971, p.18) entre la sociedad y la escuela, “una zona intermedia que impulsaba desarrollos creativos” (Winnicott, 1971, p.32).

Si algo de la mejora fue posible trazar al interior de cada escuela, más allá de los trazos muchas veces invisibles para algunos de afuera, y a pesar, o gracias a las “invasiones” del asistente, es que algo de la confianza ha podido advenir hacia el interior de cada institución, entre los docentes y directivos, y que ha posibilitado enlazarse con los alumnos desde un lugar humanizante y educador. Y digo “algo”, porque soy consciente que el trazado es un camino que cada uno debe continuar desde el lugar que le compete como representante de Eros en esta orquesta cultural.

Tomando el imperativo “donde Ello era, Yo debe advenir” (Freud, 1923, p.59) me atrevo a decir que si algo de un imperativo hoy puede ser interpretado por el concierto de la escuela y por la orquesta social que atraviesa a las mismas, ese imperativo debe estar ligado a construir lazos humanos capaces de reconquistar la confianza durante mucho tiempo naufragante, de docentes, alumnos, familias y directivos, que hambrientos de un otro social sostenedor, lo acompañe en el armado y rearmado de una armoniosa pieza musical educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Bleger, J. (1984). *Simbiosis y ambigüedad: estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Catoriadis-Aulagnier, P. (1988) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923). *El Yo y el Ello*. Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaës, R. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos para una práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Pichon Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011) *Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional*. Buenos Aires.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Zelmanovich, P. (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias*. Cine y formación docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ushuaia.
- Zelmanovich, P. (Sin Fecha). *Contra el desamparo*. Buenos Aires.