

meno bajo estudio ni de la amplia bibliografía existente sobre el tema del pasaje del nivel educativo medio al superior y de la deserción en el nivel universitario.

A mi entender, el aporte que realiza este trabajo es por una parte metodológico, y por la otra de docencia en investigación aplicada. Respecto al aporte metodológico, considero que tiene varios aspectos:

1. El haber comenzado a analizar la cuantiosa y valiosa información socio-educativa contenida en las Bases de Datos de Alumnado de nuestra Facultad, proyecto que había sido intentado en varias oportunidades y no se había logrado realizar por la configuración informática de las mismas. Es indudable el aporte que el análisis de dicha información puede realizar a la planificación y gestión de la institución, así como a un mejor diseño de futuras bases informáticas.
2. El haber realizado un diseño de investigación social triangulado, con varias etapas cualitativas así como varias cuantitativas, cada una de las cuales no fue realizada aisladamente, sino que se fueron combinando los aportes de una para el enriquecimiento de la siguiente etapa.
3. El haber realizado investigación social con investigadores participantes. El hecho de que todos los miembros del equipo sean no solo parte de la institución bajo estudio, sino además profesionales o estudiantes de carreras relacionadas con lo social y educacional, otorga un capital de conocimientos e "intuiciones" que sería más dificultoso de alcanzar para cualquier observador externo a la institución.

Respecto a la función de docencia en investigación aplicada, entiendo que este estudio permite al grupo de pasantes que intervienen en él:

1. poner en práctica los conocimientos sobre investigación adquiridos durante sus respectivas carreras, en un contexto institucional que les resulta familiar y por tanto más fácilmente accesible;
2. valorar la formación adquirida en sus respectivas carreras, obteniendo una experiencia del aporte concreto que la investigación socio-educativa es capaz de realizar;
3. trabajar inter-disciplinariamente y así contrastar similitudes y diferencias en los puntos de vista existentes dentro de las mismas Humanidades;
4. reflexionar sobre la experiencia, tanto intelectual como emocional, que ha resultado para cada uno, como estudiante de Humanidades, el ingreso y trayecto por la Universidad.

EL FRACASO ESCOLAR EN CONTEXTOS URBANOS CRÍTICOS. HEREDARÁS LA VERGÜENZA.

*Prof. Dra. Inés Cristina Rosbaco
(Área del Sujeto)*

Resumen

Este trabajo trata sobre el análisis de la "desconfiguración" social y psíquica padecida por los habitantes de un barrio marginal de la ciudad de San Lorenzo y de sus hijos con fracaso escolar en la década del '90 y comienzos de ésta como consecuencia de la aplicación de las políticas neoliberales.

En un comienzo, el barrio tenía dos sectores sociales bien diferenciados: el de los pobres estructurales -que llevaban años viviendo en el barrio- y el de los ex obreros -recientemente echados de las fábricas-, que arribaron al barrio.

Las subjetividades de los niños con problemas de aprendizaje de ambos sectores era muy diferente: mientras los pobres estructurales reproducían pautas culturales muy diferentes a las de la Escuela, los niños "recién arribados" poseían subjetividades sólidas, y sus problemas de aprendizaje obedecían, en su mayoría, a importantes montos de sufrimiento psíquico ocasionados por síntomas neuróticos. Sus costumbres, valores y modos de habla no se diferenciaban de los impartidos por la Escuela.

En la actualidad, ambos sectores poseen características similares entre las que resalta la vulnerabilidad de sus conformaciones subjetivas. Con historias muy diferentes, sus subjetividades se asemejan cada vez más. Éstas se caracterizan por un progresivo empobrecimiento simbólico y la brecha cada vez más grande entre los materiales culturales que los constituyen como sujetos y los que circulan en la Escuela.

Palabras clave: fracaso escolar – desubjetivación – niños.

Summary

This work treats on the analysis of the social and psychic "desconfigura-

tion" suffered by the habitants of a marginal district of the city of San Lorenzo and his children from scholastic failure in the decade of '90 and beginnings of this one as a result of the application of the neoliberal political.

In a beginning, the district had two differentiated social sectors: the sector of the structural poor men — who had been years living in the district — and another with the ex-workers — recently disbarred of the factories —, that arrived at the district

the subjectivities of the children with problems of learning of both sectors were very different: while the structural poor reproduced cultural guidelines very different from those from the School, the children "just arrived" had solid subjectivities, and their problems of learning obeyed, in their majority, to important units of psychic suffering caused by neurotic symptoms. Their customs, values and ways of speech were not different from the distributed ones by the School.

At the present time, both sectors have similar characteristics between which the vulnerability of its subjective conformations stands out. With very different histories, their subjectivities are resembled more and more. These are characterized by a progressive symbolic impoverishment and the more and more great breach between the cultural materials that constitute them like subjects and those that circulate at the School.

Keywords: educational failure - desubjectivity - children

"Toda historia, es en sí, la misma historia"

Sergio Stocchero

Hace varios años que investigamos el fracaso escolar en niños pertenecientes a familias que habitan en contextos urbanos críticos, en donde el riesgo social puede considerarse una realidad. Dentro de estos contextos trabajamos en forma sostenida con dos grupos de habitantes, que en un comienzo estaban claramente diferenciados. Con el transcurrir del tiempo estos grupos han diluido notoriamente sus diferencias. Por un lado encontramos a niños provenientes de familias de ex obreros industriales (hoy desempleados o sin trabajo estable) y, por el otro, niños cuyas familias han pertenecido por décadas al sector denominado "pobres estructurales", caracterizados por un alto nivel de necesidades básicas insatisfechas. Todos ellos conviven en un mismo barrio. Mientras que los últimos son los habitantes "propios del lugar", los primeros han llegado en las últimas décadas, producto de la abrupta movilidad social descendente que ha caracterizado

a las últimas dos décadas, volviéndose víctimas directas de la aplicación de las políticas macroeconómicas impulsadas desde el Estado por el modelo neoliberal.

En nuestro país, y sobre todo en los últimos años, mucho se ha escrito sobre los problemas de aprendizaje, especialmente se han abordado aquellos que dan cuenta de un compromiso hacia la subjetividad del niño que, a lo largo de su historia afectiva, cristaliza significados del aprender y que solamente una psicoterapia puede remover y resignificar. Sin embargo, poco se ha profundizado en las consecuencias que estas situaciones producen en la subjetividad en aquellos niños socialmente marginados o pertenecientes a esas "otras culturas" que la escuela excluye, muchas veces, cuando se los envía a escuelas especiales o a la calle.

Esta exclusión, a nuestro entender, se produce cuando la escuela persiste en no adaptar sus currículas a las necesidades y la cotidianidad de estos niños.

La psicopedagoga Alicia Fernández sostiene que confundir un desnutrido con un anoréxico es como confundir un fracaso producido por el sistema educativo con un problema de aprendizaje. Para esta autora, en el primer caso se trata de una oferta de alimentos/conocimientos insuficiente o inadecuada, mientras que en el segundo, el niño que está comprometido se relaciona con aspectos del orden de la historia subjetiva del niño.

Luego de años de investigaciones sistemáticas en el mismo contexto hemos construido la categoría de "desnutridos escolares" para denominar a aquellos niños que, socialmente desventajados y/o pertenecientes a esas "otras culturas", desean escolarizarse y fracasan en el intento. En síntesis, el "desnutrido escolar" es un niño que sucumbe ante la violencia simbólica ejercida por la escuela cuando la brecha entre lo que ésta pretende desde la currícula y lo que el niño "trae" de su cultura de origen (entiéndase subjetividad y estructuras cognitivas) se toma infranqueable para éste, quedando inexorablemente atrapado en una estructura de la que no puede dar cuenta.

La imagen construida por el Yo del niño, por la cual se reconoce como siendo él mismo en las diversas circunstancias (imagen narcisista), no encuentra en la escuela objetos a ser significados por él a los que pueda otorgarles nuevos sentidos dentro de sus esquemas identificatorios y conflictivos. Esto ocurre, por ejemplo, con la lengua hegemónica que la escuela exige desde el primer día de clases. Muchos de estos niños hablan idiolectos o dialectos y no alcanzan a comprender esa lengua en su totalidad. A esta ya grave dificultad se suma la incapacidad de éstos para compren-

der normativas y reglas institucionales definidas a nivel macro que poco o nada tienen que ver con su vida cotidiana, sus creencias, costumbres, modos de relacionarse con los adultos y pares, y, especialmente con aquello que les está prohibido o permitido, etc. (Rosbaco, 2005).

Es frecuente que estos alumnos sean derivados a una consulta debido a lo que sus maestros estiman son inhibiciones cognitivas ya instaladas (a veces de consideración) y/o desestructuraciones narcisísticas más o menos importantes, siempre relacionadas con la vulnerabilidad del niño.

A diferencia de otras épocas, hoy día ya no alcanza con trabajar el cómo estar (bienestar o mal-estar) del niño, sino que, en esta difícil trama lo que está abiertamente en juego no es nada más, ni nada menos, que el mismo ser del sujeto. Pero esta alarmante realidad, sin embargo, y dentro del sistema educativo, no es excluyente de los niños, muchos docentes padecen de traumas psíquicos, cuando no, orgánicos. Para André Green, (2000, p.79) el trauma se caracteriza por "(...) La ausencia de respuesta al objeto o a una situación de desvalimiento que mutila para siempre al Yo porque conserva un núcleo primitivo que se reactivará ante la menor ocasión durante toda la vida (...) En vez de ligazón, hay lazos que se sueltan donde quedan huecos sin historizar. La realidad o la desmentida amenazan con la aniquilación del Yo. En muchas ocasiones se desinviste el objeto y el sujeto procura alcanzar un estado de desvalimiento, de no-ser".

Estudios realizados en todo el país por diversos sindicatos docentes y alb'UTIAS ONG' s dan cuenta que el índice de mortalidad entre los docentes en ejercicio ha aumentado considerablemente, como así también ha aumentado en dicho colectivo el padecimiento de enfermedades psicopatológicas, junto con otras que produce el sujeto cuando es sometido a un stress intenso.

Resulta extremadamente evidente que el Estado -como instituto político instituido/instituyente de las relaciones sociales y como sostenedor de importantes redes sociales vinculadas a la «seguridad»- ha producido un «auto-borramiento» que, impactando sobre la realidad práctica, deja a la ciudadanía ante una fuerte sensación de indefensión. En el caso del Sistema Educativo -a partir de transformaciones profundas que impactan sobre el núcleo duro del sistema y su particular idiosincrasia- ha dejado librados a su propia suerte tanto a los docentes como a los alumnos. En otras palabras, este nuevo escenario educativo y social da como resultado situaciones traumáticas que reactivan tempranos sentimientos de abandono y desamparo, sentimientos que combinados promueven situaciones regresivas, (Green A, 2000)

Ante esta acuciante realidad el despojo (Rosbaco, 2004), la exclusión

(Volnovic, 2000) y la vergüenza como quiebre del Ideal del YO (Assoun, 2001), son categorías que urgen ser trabajadas en la subjetividad de estos niños, como una manera concreta y comprometida de reflexionar en pos de posibilitar una adecuada construcción de herramientas específicas que constituyan una efectiva aportación a las prácticas docentes.

La escuela

La escuela, sobredeterminada por condiciones que enmarcan la práctica educativa, ofrece un universo inconmensurable de objetos culturales que le reportan un lugar de privilegio en la función de potenciar, modelar y circunscribir el pensamiento (Schlemenson, S., 1997). En nuestro caso, y en relación a la escuela, sostenemos que resulta primordial producir un cambio de mirada, es decir, no se trata de pensar la escuela con fines adaptativos pasivos, sino constitutivos de este sujeto social, que se caracteriza por ser un sujeto activo, con autoría de pensamiento (Requejo L, 2004).

"La dialéctica de la práctica docente se conjuga entre la transmisión de lo instituido y la escucha de aquello que se filtra, que emerge imprevisiblemente en el sujeto en su originalidad de ser, diferente de lo instituido" (Rosbaco, 2001, p. 41).

Se trata de grupos humanos en los que circula- rizomáticamente, flujos deseantes que pulsán insubordinadamente, subterráneamente (Deleuze y Guattari, 1972). Sujetos que generan códigos diferentes a los instituidos por la cultura del poder, tiempos al margen de los tiempos, contratos de trabajo al margen de la ley. En este sentido y producto de la falta de trabajo, muchos hombres desocupados se han agrupado generando lazos sociales particulares. Los habitantes del barrio los denominan "purgas". "El trabajo de "purgar" consiste en descargar los restos de mercadería que queda en los camiones, una vez que los conductores de los camiones la entregaron en su lugar de destino. El producto recogido es vendido a un precio muy favorable para la comunidad. Consiste fundamentalmente en cereales y combustible. Estos hombres se han organizado por turnos para la descarga, turnos que respetan con rigurosidad. De este modo, han generado nuevos lazos sociales enmarcados en un tiempo lineal y en una organización que les son propios.

También es frecuente encontrar modalidades endogámicas del lazo social favorecidas por el repliegue territorial al que fueron compelidos. Así, por ejemplo, en un grupo de madres con hijos que habían fracasado en sus intentos de escolarizarse, con el que trabajaron las Prof. Ruth Maciel y Cristina Llobet (2001), los temores y fantasías recurrentes que subyacían

al trabajo se relacionaban con interrogantes que se hacían las madres vinculados a fantasías incestuosas, culpabilizantes, sobre la posibilidad de que sus hijos fracasasen en la escuela como consecuencia de una debilidad mental, ya que fueron engendrados en la comunidad en la que habitaban que, por ser pequeña y aislada, poseían fuertes connotaciones endogámicas, pandillas o por la policía (Naranjo, R, 12 de octubre de 2001).

Se trata de sujetos al margen de lo exogámico, de lo diferente, seres al margen, siempre en los bordes mismos de la cultura hegemónica, siempre tan lejos del poder.

A todos nos consta que el Fondo Monetario Internacional ha diseñado, impulsado y puesto en práctica programas de asistencia para estas familias. Programas falsamente humanizados y justos destinados a estos niños que consideran irrecuperables para el sistema, niños que el poder económico internacional considera "un mal necesario de las políticas de ajuste" (Torres, R y Coraggio, J., 2001). Para ellos sólo cabe, como dice el ideólogo del neo-liberalismo, Rorty (Díaz, E. 2001), a partir de una sensibilización de nuestro buen corazón, ayudarlos con planes asistenciales.

Junto a estos niños encontramos madres que soportan todo el peso de la responsabilidad por la vida de sus pequeños. Madres compelidas a cumplir todas las funciones para que sus hijos vivan. Madres inmersas en un mar de miserias materiales y simbólicas, madres con una autoestima muy baja, si consideramos que —como dice Assoun (2001)— ésta se relaciona con la distancia que media entre el Yo -y sus posibilidades efectivas de concretar- y el Ideal del Yo. Como dijimos anteriormente, se trata de madres con un fuerte cariz incestuoso que ante tanto despojo se aferran a sus hijos (Llobet C. y Maciel R, 2001), Únicos bienes, objetos colmantes que las protegen del desgarramiento de no ser, del sinsentido de una vida sin proyectos.

También encontramos padres ausentes, padres con funciones fallidas, más madres sustitutas que padres, inhabilitados para sostener la Ley. Padres no protectores, despojados del capital simbólico para poder ejercerla. Padres devastados narcisísticamente, librados al desamparo que causa el abandono por parte de un Estado que no cesa de despojar del derecho más humano que le cabe al sujeto: el derecho a sentirse digno, derecho solo alcanzable y sostenible mediante lazos sociales establecidos en [unión de las relaciones de producción. Padres vaciados, padres que no son, padres a la deriva en medio de la nada. En este aspecto hay que resaltar que estos hombres están atravesados por múltiples miedos, entre los que se destaca "el miedo a ser percibido por los semejantes en situación de inferioridad respecto a un ideal compartido, que implica una severa mortificación al sentimiento de sí y a la estima propia, produciendo relegamiento

social (...). El orden de la explotación y la sumisión aparece como dominante con respecto al amor y al valor humano, degradando a hombres y mujeres a la condición de objetos descartables más que intercambiables, en una tarea que ya no supone calidad de producción -lo que permitiría alguna forma de objetivación del producto-, sino incremento de la rentabilidad de la relación inversión / "producto", con una autoestima bajísima, auto-desvalorizados, con sentimiento de culpa por un ideal que no se alcanza. El aislamiento desinvierte los afectos, las actividades productoras de placer vinculadas al pensar y al producir". (Fernández, 2000, p. 29).

Acordando con Castel, resulta evidente que en el marco de nuestras sociedades "El trabajo es más que el trabajo, y el no trabajo es más que el desempleo, ya que el empleo establece un modo de organización social y un horizonte de ideales y de realización personal en la constitución de la subjetividad". (Castel, 1991, p. 53).

En el marco de nuestro estudio hemos encontrado padres que asumen su fracaso de vivir a partir de un extremado y arraigado sentimiento de culpabilidad. Padres que se sienten en falta con su familia, padres impotentes que se culpan por no haber sido capaces de sostenerse en el lugar de jefes de familia. Padres que se deshonran, que se autodesvalorizan. Padres "quebrados", sin esperanzas, deprimidos: padres con vergüenza que —como afirma Assoun— portan una vergüenza que es siempre social, porque esa vergüenza se siente ante los otros, otros-testigos de los quiebres del ideal, testigos de lo que se intentó y no se pudo. "La vergüenza es ese afecto que toma el sujeto de improviso, en una situación, y lo confronta con algo vivido irrecusable de "confusión". (Assoun, 2001, p. 103). En otras palabras: la vergüenza es lo contrario a sentirse honrado (Honra: estima y respeto de la dignidad propia. Buena fama, reputación —según diccionario Larrousse—).

En palabras de Rossolato (1995), estos hombres han perdido el horizonte de ideales, de proyectos; hay una pérdida temporal de futuro, de objetos en perspectivas.

La mayoría de estos hombres y mujeres han iniciado el camino que los conduce a procesos de desubjetivación. En los procesos de constitución subjetiva los actores definen sus identidades por "lo que son", contrapuesto a los ya explicitados procesos de desubjetivación, que se definen por "lo que no son". Así se es desocupado, mal-tratado, des-subjetivado, marginado (adjetivación que proviene del verbo marginar, es decir, despojar a diversos sectores/individuos de su legítimo derecho a la apropiación de los espacios públicos significativos). Sostiene Belgich (2006, p. 74) que "En este último proceso surgen, como efectos de significaciones que legi-

timan, procesos identificatorios que se definen por la carencia, por lo que no se tiene respecto del ideal”.

El sentimiento que acompaña a dichos procesos identificatorios es el de desamparo, ya que, según Yago Franco (2002), la psique se apoya para su estructuración en la cultura, mediante sus instituciones. Cuando los sujetos son abandonados por el Otro Social, con su mirada indiferente frente a los destinos que les han tocado en suerte a los sectores desposeídos, con la crisis de significaciones de la cultura, se movilizan operaciones psíquicas que promueven mecanismos arcaicos en el sujeto como la indiscriminación. Yago Franco lo explica del siguiente modo: “Si lo indiscriminado -fondo de la psique - no encuentra modos apropiados de estabilizarse a partir de su depositación en aquellas instituciones que forman parte del apoyo identificatorio de los sujetos, la psique se encontrará afectada por un estado de desamparo, reforzado por otro estado de traumatismo, producido por ruptura de lazos libidinales”. Este estado de cosas posee una potencialidad psicopatologizante -afirma este autor- que compromete la capacidad elaborativa de la psique consistente en poder ligar los deseos, afectos y representaciones, afectando al registro de lo pulsional y al identificatorio. El sujeto es embargado por un estado traumático con “una persistente angustia de desamparo”.

Los hijos de la vergüenza social

Durante nuestro estudio asistimos cada vez con mayor frecuencia a niños de diferentes edades, auténticos desnutridos escolares, cuyos rasgos más relevantes consisten en una pérdida de la confianza en el otro y en la portación de un rostro con vergüenza. ¿Han heredado la vergüenza de sus padres?

En un trabajo anterior (2004 a) hemos escrito que “en los desnutridos escolares que pueblan las aulas es frecuente encontrar dos rasgos que sobresalen: se trata de niños portadores de una desconfianza radical hacia el otro y de un rostro con vergüenza; vergüenza heredada de padres que han perdido la autoestima y la dignidad que da el sentirse humano. Hombres que padecen un quiebre de sus ideales y de sus proyectos de vida ante la pérdida de dignidad que da el trabajo y el lazo laboral, y que la transmiten a sus hijos. Por su parte, éstos fracasaron en sus expectativas, pues habían deseado escolarizarse y la Escuela los excluyó, simbólica o físicamente -con reiteradas repitencias, en el primer caso; enviándolos a escuelas especiales o remitiéndolos a sus familias, en el segundo— En ese cruce histórico y actual de fracasos, los niños con este tipo de experiencias resignifican las vergüenzas heredadas de sus padres, quienes las

asocian a pérdidas de ideales, a sentimientos de defraudación hacia el otro social, de compromiso asumido y no cumplido y, es entonces, cuando el fracaso se vuelve trauma” (pág. 9).

Los niños reciben esta herencia de fracasos, quiebre de ideales y desesperanza por parte de sus progenitores, quienes enfrentan cada día la difícil tarea de subsistir sin avizorar futuros más promisorios. Los pequeños ingresan a la escuela con esta herencia, ya no por el imaginario que otrora tenían los padres de que la Escuela es fuente de promoción social, sino para que la Escuela les de herramientas que les posibilite tener más posibilidades de la que ellos tienen en el procurso de trabajo. Muchos niños, que en algunos casos llevan dos generaciones de adultos de la familia desocupados, es decir, que están creciendo sin haber visto nunca a sus padres, tíos y abuelos con trabajos dignos, fracasan en la Escuela, institución con la que cada vez se profundizan más los desencuentros.

Los niños del fracaso escolar a los que nos referimos han tenido experiencias devastadoras con los otros-adultos del espacio social, al cual intentaron integrarse y no pudieron.

Se trata de vergüenzas históricas que son traídas al presente por la activación de nuevas experiencias de vergüenza: las primeras, heredadas de sus padres; las segundas, vividas en la actualidad por ellos mismos. Como decíamos anteriormente, estas últimas resignifican traumáticamente e inexorablemente a las primeras.

También ellos transitan los caminos de la desubjetivación. En un trabajo anterior (2004 b) concluíamos que: “El alejamiento de la cultura por parte de los desocupados, junto con el empobrecimiento de los procesos de simbolización, desdibuja la aspiración a ideales nuevos. Cuando los procesos de desubjetivación son profundos, encontramos niños que -se dejan vivir- en el transcurrir de sus vidas, al igual que sus padres desempleados. Son niños que tienen severas dificultades para construir ideales que les permitan proyectarse hacia un futuro. El mundo se les presenta como algo estático, inmodificable.

La imaginación y la producción simbólica se encuentran muy comprometidas en estos procesos de desubjetivación, ya que las experiencias de placer y relaciones tempranas que haya tenido el niño son fundamentales a la hora de construir las representaciones secundarias.

Las experiencias de sufrimiento intenso no permiten la ligazón de representaciones, siempre asociadas a los afectos, que son necesarias para otorgar sentidos. Quedan vivencias traumáticas como huellas imborrables sobre las que se monta toda la producción simbólica. Son los niños del “no

me acuerdo”, cuando en realidad, no se trata de no recordar” sino que, en muchos de esos niños, las experiencias tienen un cariz traumático y, por ende, no han podido ser inscriptas en el psiquismo. Este fenómeno se relaciona directamente con la falta de memoria que evidencian sus madres.

En nuestra experiencia en zonas marginales de San Lorenzo observamos que con frecuencia a las madres de las nuevas generaciones hijas de ex obreros fabriles- les resultaba difícil recordar experiencias placenteras de su infancia. Sus recuerdos eran fagocitados por hechos traumáticos, generalmente asociados a abandonos, mudanzas, por pérdida del trabajo de los padres, muerte de seres queridos. Se trataba de temas vinculados a duelos no elaborados.

Estos niños son hijos con endeble filiaciones a padres que poco pueden donar. ¿Qué elementos simbólicos pueden donar estos padres a sus hijos cuando padecen los efectos de un profundo desgarramiento narcisístico? ¿Abandonados y desamparados por el Estado, las funciones de protección y de donación de cultura y filiación se han vuelto tan lábiles. Hijos angustiados, hijos que crecieron en medio del terror que produce a un niño la falta de un padre protector, sostenedor de ideales. Hijos que se debaten cotidianamente con el temor a quedar atrapados en un encierro incestuoso por la falta de un padre que lo salve de ese destino porque: ¿cómo puede resultarles posible a estos niños construir el Ideal del Yo? ¿cómo pueden concretamente construir ese Ideal del Yo que augura un tiempo futuro, -un tiempo que es a la vez prometedor de otros mundos diferentes al actual cuando cuentan con un padre que ha manifestado visiblemente un quiebre con todo vestigio de ideal, un quiebre comprobado con un proyecto inherente a la vida misma, al ser del sujeto? “Cuando el cuerpo deja de ser impulsado hacia delante por los Ideales, regresa al campo incestuoso de la demanda materna ...” (Pommier, G., 2002, p. 111).

Estas situaciones, por ejemplo, se ponen en evidencia en el caso de Diego, de catorce años. A Diego lo deriva la docente porque “es muy contestador cuando le llamo la atención. Ya no sé qué límites ponerle. Se enloquece si le hago notar sus errores”. En la primera entrevista Diego, con modales muy suaves, ratifica que es contestador, pero aclara que “sólo con la seña porque me da bronca”. Se produce un largo silencio interrumpido por un estallido de llanto cuando pregunto: -¿Tu papá trabaja?-. Se cubre la cara con las manos y se recuesta sobre el escritorio, dos formas de esquivar mi mirada. “¿Cómo no va estar con bronca si mi papá no tiene ni para comprarle los Útiles!!! -dice angustiado- con la cara tapada. “La seña me pide. me pide. pero papá no puede. Por eso, yo le contesto mal”.

La madre comenta que esto no ocurría antes. Supone que lo que le ocurre es que su abuelo materno está muy enfermo y esto le afecta a punto tal de tener problemas de conducta en la escuela.

Adolescente con mirada esquiva, aterrada, Diego está atrapado entre un yo ideal de un tiempo pasado, que, ante referentes de padres tan vulnerables, denuncia la angustia de su por-venir amenazado: clama por útiles, demanda recursos para procurarse un ideal. ¿Dónde encontrados?

Como vemos, estos niños quedan a la deriva, sin soportes identificatorios para la construcción de ideales que le permitan transformar el Yo Ideal, tan estrechamente ligado a la inmediatez, a destinos cerrados, sentenciados a la repetición, para poder abrirse al placer que otorga la esperanza de una “vida en perspectiva”.

El Ideal se formula por procesos identificatorios. Para que haya proceso identificatorio tienen que darse dos órdenes de diferencia: la diferencia de los sexos y la diferencia generacional. A estos niños les resulta sumamente difícil la regulación de la distancia generacional porque ésta debe provenir de los adultos que, quebrados, no la pueden mantener. Frecuentemente nos encontramos con padres que sumidos en sus depresiones e imposibilitados de procurar bienes materiales y simbólicos a su familia, son sustituidos por los hijos adolescentes que trabajan y aportan a la economía del hogar-, adolescentes jóvenes que pasan a ocupar el lugar de jefes de familia. Estos niños-adolescentes, en muchas oportunidades, hasta eligen los nombres de sus hermanos, toman decisiones por la familia, es decir que operan con mecanismos que les permiten ejercer la función paterna, reemplazando en sus funciones y responsabilidades a sus padres vaciados, que no son, que no tienen ya qué donar.

En este punto es oportuno recordar que los transmisores del legado cultural y ofiantes e apoyo para la estructuración psíquica son, en los primeros años del niño, los padres. Pero el espacio familiar no es suficiente para el desarrollo del psiquismo. Llega un momento en que el niño necesita apropiarse de los espacios sociales, en especial el que brinda la Escuela, para continuar con el armado de su psiquismo. Y es entonces cuando los adultos- docentes pasan a constituir un elemento esencial como transmisores de cultura e ideales, ya no familiares, sino del conjunto social; del patrimonio cultural.

Vinculado con lo anterior, es importante tener presente que los sujetos adultos encarnan la función de amparo que otorga la cultura. Originariamente, esta función la llevan a cabo las figuras parentales en el seno del espacio familiar. Se trata de una función que es una cuestión de vida o muerte para el pequeño sujeto, no sólo desde el punto de vista orgánico

sino, también, psíquico. Aquellos transmiten el legado cultural, la herencia simbólica que, en el caso de las figuras mencionadas, se relaciona con la inclusión del pequeño sujeto en la cadena de filiación; y en el caso de la Escuela, como institución de socialización secundaria privilegiada del espacio social para el pequeño sujeto, a través de los docentes, con la transmisión del capital cultural de la sociedad y las leyes que organizan la vida en relación.

En la coyuntura actual, los docentes, que se sienten impotentes, suelen quedar relegados y replegados, en una suerte de identificación especular, con sus alumnos en las márgenes del aula (Rosbaco, L, 2006).

En estas situaciones socialmente traumáticas, cabría preguntarse: ¿de dónde podrían estos niños obtener suministros narcisísticos para sus proyectos de vida? Recordemos que la formación del Ideal es un desplazamiento del narcisismo, pero para ser desplazado y, al mismo tiempo retenido en forma de Ideal, el narcisismo tiene que estar mediatizado primero por la instancia parental (Hornstein, 1988) y luego por los adultos representativos de los espacios sociales. Estamos entonces ante una grave situación, estamos ante niños despojados de adultos identificantes!!!

Si los docentes supieran cuántos recursos tienen en sus manos para reparar historias tempranamente dañadas, para potenciar y orientar los proyectos de vida de los sujetos-niños, también podrían —en simultáneo y en una relación dialéctica— restaurar sus propios ideales quebrados y, probablemente ¡otra sería la historia!

Es por esto que nos parece sumamente importante apostar a la formación docente desde estas lecturas sobre el conocimiento de los procesos de subjetivación y desubjetivación a los que ambos están expuestos. De este modo, es posible que el apuntalamiento teórico ayude a los docentes a revalorizar sus prácticas, no escindiendo la enseñanza de las vicisitudes subjetivas que se juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos dado en llamar función subjetivante (2004 b) a la doble función de amparo y transmisión del discurso del Otro Social, que puede ejercer el sujeto-docente —en tanto representante adulto de la institución— que posiciona al sujeto-niño desde la singularidad que caracteriza a ambos, frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos en general y a los pares en particular, al interior de la dinámica institucional, con sus códigos diferentes a los familiares.

Creemos que los docentes podrían aliviar las angustias generadas en el transcurso de sus complejísticas prácticas cotidianas si pudieran incorporar a éstas a los sujetos que se involucran en los procesos de ense-

ñanza- aprendizaje, desde un cambio de posicionamiento. Creemos, además, que este cambio redundaría en beneficio de los pequeños, quienes encontrarían adultos identificantes, capaces de proteger y amparar, en sus docentes. Solamente incluyendo esta mirada los docentes podrían sostener dicha función de amparo y protección y no meramente de contención. De últimas, esta es la función que la sociedad le demanda a los adultos-docentes, encargados de transmitir el patrimonio cultural de la sociedad. Obviamente, para que esto sea posible es necesario que la institución Escuela sea un punto de apoyo, de apuntalamiento para los sujetos que alberga, incluyendo a los docentes. Sería sumamente benéfico que los intentos de nuevos aires renovadores de las políticas educativas que se proponen actualmente contemplaran la realidad devastadora que padecen tanto los niños marginados como sus docentes, en la serie vigente, hoy más que nunca, «desamparo, depresión, y fragmentación» (Franco, Y., 2000), que aqueja a la mayoría de la población.

Referencias bibliográficas

- Assoun P. (1992/2001). El perjuicio y el ideal. Bs. As. Nueva Visión.
- Aulagnier, Piera (1979). La violencia de la interpretación. Buenos Aires. Amorrortu.
- Castel, R. (1991). La dinámica de los procesos de marginación: de la vulnerabilidad a la exclusión. París.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). El anti-edipo. España. Paidós 1982.
- Diaz, E. (1999). "Rorty. Neopragmatismo, ironista y liberal!", en Revista Diosa Episteme. Año VI. W 5. Rosario. Laborde Ed.
- Fernández, A (1987). La inteligencia atrapada. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Fernández, R. (2000). "Sobre desocupación y desempleo", en Capítulo de Medicina Psicosocial. Buenos Aires. APSA
- Franco, Y. (2000). "El lobo anda suelto", en Página 12. Buenos Aires. ————(5 de septiembre, 2002.). "En Argentina, el miedo a desear", en Página 12. Buenos Aires.
- Green, A (1987). El tiempo fragmentado". Buenos Aires. Amorrortu.
- Hornstein, Luis (1988). "La sublimación: un destino de la pulsión?". Conferencia dictada en el Colegio de Psicólogos de Rosario.

- Llobet C. y Maciel R. (2001). Proyecto "Taller de madres. Una propuesta ante la desesperanza", presentado al Centro de estudios de las problemáticas del aprendizaje de la Facultad de Humanidades y Artes. UNR.
- Naranjo, R. (12/1 01200 1). "Los niños de la calle". Conferencia dictada en la Facultad de Humanidades y Artes. UNR.
- Pommier, G. (2002). Los cuerpos angélicos de la posmodernidad Buenos Aires. Nueva Visión.
- Requejo, M. L (2004). *Linguística Social y Autorías de la Palabra y el Pensamiento*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Rosbaco, L (2005). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en contextos urbanos complejos*. Rosario. 2000. Horno Sapiens.
- ————— (2004a). *Impacto de las políticas socio económicas en la subjetividad de los niños de contextos vulnerables*. Villa María. 2003. Ed. Biblioteca Eduardo Requena.
- ————— (2004b). "En el camino de la desubjetivación: el desnutrido escolar". Cuaderno docente FEIA, N° 3. Buenos Aires.
- Rosbaco, I. et alt (2000). *La escuela: una sef, 'IIDda oportunidad frente a la exclusión*. Revista Ensayos y Experiencias 41.
- ————— (2006). "Un "más allá" de la dimensión didáctica: la dimensión subjetiva", en Arocena et alt. *El aula compartida. Una experiencia con maestros en zonas carenciadas de la ciudad de Rosario*. Rosario (En prensa).
- Rosolato, Guy (1995). *Pour une Psychanalysk exploratice dans la culture*. Paris. Ed. PVF. Biblioteque de Psychanalise.
- Schlemenson, Silvia (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Tollo, Miguel (1997). "Crisis social, Estado, poder y subjetividad", en *Actas de Congreso Metropolitano de Psicología*.
- Torres, R.M. (2000): *Educación para todos*. España. Editorial Popular.
- Volnovich, J. C. (1999). *El niño del siglo del niño*. Argentina. Lumen.

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y POBREZA. UNA MIRADA DESDE LOS DOCENTES

Prof. Mg. Marta Díaz
(*Núcleo Socio Educativo*)

Resumen

Este trabajo intenta hacer algunos aportes para pensar los efectos de la pobreza en la educación argentina. En este sentido, el modelo neoliberal constituye un punto de partida, por la profunda crisis que generó. Además de caracterizar este modelo, es necesario definir algunas categorías teóricas como exclusión, pobreza o marginalidad, en tanto conceptos que aparecen frecuentemente en la literatura del campo de las Ciencias Sociales, para describir estos procesos.

En el campo educativo, los procesos de exclusión generan un escenario de heterogeneidad y diversidad socio-cultural que enfrenta a la escuela al desafío de intentar incluir aquellos que la sociedad "deja afuera". Estas nuevas funciones asignadas a la escuela, se insertan en el marco de una crisis casi estructural de un sistema educativo que no ha podido dar respuestas a las demandas emergentes de las nuevas condiciones sociales y económicas impuestas por el capitalismo en las últimas décadas.

La situación de crisis queda expresada, en el discurso de los docentes de las "escuelas de pobres", quienes manifiestan que el asistencialismo ha pasado a ser una función primordial, en detrimento de la tarea pedagógica, lo que se traduce en agudos procesos de pérdida de sentido y en la "imposibilidad" de enseñar. Aquí adquiere relevancia la mirada que los docentes tienen de los niños y las familias en contexto de pobreza.

Palabras clave: educación – pobreza – crisis – escuelas – docentes.