

Ensayos posibles entre educación y salud mental desde la asesoría pedagógica en la escuela secundaria

Marina Chaves | UNER
chavesmarinaparana@gmail.com

Resumen

El presente artículo pretende socializar las diferentes propuestas institucionales construidas desde el espacio de la asesoría pedagógica en una escuela secundaria de la ciudad de Paraná. Las mismas son ensayos posibles de proyectos pedagógicos, sostenidos desde los aportes del campo de la pedagogía y del campo de la salud mental. Las nociones de *escucha* y *grupalidad* han sido claves para pensar y construir intervenciones pedagógicas con estudiantes y con docentes en la escuela.

Estos ensayos, que no siempre se mantienen del mismo modo sino que van mutando, han posibilitado repensar el formato escolar.

Palabras clave: asesoría pedagógica – educación – escucha – grupalidad – salud mental

Possible trials between education and mental health from pedagogical counselling in secondary school

Abstract

The present article pretends to socialize the different institutional proposals built from the space of the pedagogical counselling in a secondary school of the city of Paraná. These are possible trials of pedagogical projects, sustained from the contributions of the field of pedagogy and the field of mental health. The notions of listening and group have been key to think and build pedagogical interventions with students and teachers in school.

These trials, which are not always maintained in the same way but that are mutating, have made it possible to rethink the school format.

Keywords: pedagogical counseling - education - listening - group - mental health

Acerca de los «desde»... y las construcciones posibles

Es imposible iniciar este recorrido de lo pensado, ensayado y construido sin mencionar que llegué a esa escuela secundaria desde el proyecto de integral *Vínculo Pedagógico, Transmisión y Lazo Social en la Escuela Secundaria. Sobre las Relaciones Intergeneracionales, Aprendizaje y Socialización* dirigido por la doctora Carina Muñoz y Co-dirigido por la magíster Sonia Luquez de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEdu UNER). Llegar con el proyecto implicó un modo de acercamiento a la escuela que fue desde el patio y con otros. Pasado un tiempo, surgió la posibilidad de concursar el espacio de la asesoría pedagógica¹ y desde ese rol institucional surgieron diferentes dispositivos pedagógicos.

En este sentido, los aportes del campo de la salud mental trabajados en el *Proyecto Vínculos* sostuvieron el modo de inserción como asesora en la institución. Dos categorías fueron fundamentales: la *escucha* y la *grupalidad*. Ambas configuraron un modo de construcción respecto del rol de la asesoría, de los proyectos construidos desde allí y de las decisiones tomadas en el día a día de la vida institucional.

Cuando nos referimos a la noción de *escucha* lo hacemos desde los aportes de Alfredo Carballada y el modo en que entiende la escucha en el marco de las intervenciones sociales. Nuestro autor nos dice que la escucha no se reduce solamente al acto fisiológico de escuchar sino que oímos en contexto. La *acción de escuchar* se ve atravesada por significados y por tanto la contextualización de lo que oímos es el primer puntapié de dicha acción. «La palabra, la mirada y la escucha² son instrumentos claves en las diferentes metodologías de intervención social (...). Así, un oído atento, un habla adecuada y el reconocimiento y manejo de silencios oportunos son parte de la construcción de la escucha como proceso relacional cargado de sentido» (Carballada, 2015: 56).

Su aporte nos invita a pensar la escucha desde diferentes lugares posibles. La **palabra**, la **mirada** y la **escucha**² son instrumentos claves y necesarios en las intervenciones pedagógicas institucionales, así como lo es la contextualización de lo que se oye. Sin lugar a dudas, en nuestra escuela los profesores escuchan desde lo que ven, desde lo que miran y desde lo que oyen. En reiteradas oportunidades les inquieta lo que leen de sus estudiantes en estados de *Facebook*, *WhatsApp* o *Instagram*. También escuchan a través de lo que ven en los estudiantes (esas reacciones diferentes que irrumpen en los estudiantes, que marcan o indican algo y que los lleva a decir «me parece que algo le está pasando a Fulano»). Escuchan a través de lo que les cuentan en clase, en el patio o en el pasillo. Esas escuchas nos permiten, a su vez, mantener cierta vigilancia respecto de la contextualización de lo que oímos. En reiteradas oportunidades, algunos profesores reconocen: «Acá los chicos vienen y vienen solos. No hay una mamá o un papá atrás que les diga: "¡Tenes que ir a la escuela!". Ellos vienen y eso es un montón».

¹ La figura del asesor pedagógico en la escuela secundaria de nuestra provincia fue normada por la Resolución N° 504/93 SE. Actualmente, a través de la Resolución N°4189/18 CGE se aprobaron los roles y funciones del cargo, estableciendo que esta figura institucional consiste en una «práctica de intervención educativa institucional que posibilita la orientación, la mediación, la facilitación, la ayuda y el acompañamiento de los procesos socio-pedagógicos de la escuela a fin de promover, a través del trabajo colaborativo y en equipo, la gestión curricular e institucional integral».

² El subrayado es nuestro.

Es decir, escuchan (escuchamos) en contexto como parte de ese proceso relacional cargado de sentido. En esta línea, entendemos lo que nos dice Carballeda sobre el *sujeto que emerge*, el cual en reiteradas oportunidades no es el esperado por la institución escolar. «Ese otro, que muchas veces recibe la mirada asombrada e interpelante de la institución que lo ratifica en el lugar de un objeto no anhelado... Irrumpe en ese contexto ese sujeto inesperado, constituido el padecimiento de no pertenencia a un todo social, dentro de una sociedad fragmentada que transforma sus derechos subjetivos en una manera de opresión que se expresa en biografías donde sobresalen los derechos vulnerados» (Carballeda, 2015: 56-57).

Tal como expresa el autor, allí la escucha es una necesidad y, por tanto, es un derecho de todos los que forman parte de la escuela. Realizamos esta aclaración porque también emergen sujetos inesperados entre los adultos que formamos parte de la escuela. Emergen compañeros docentes desgastados, desanimados y angustiados, como así también otros que impulsan hacia adelante, proyectan y resisten. Por momentos algunos docentes son una especie de dos en uno. El mismo docente que se resiste a la presencia de un tercero en el aula es el que sale corriendo a buscar un estudiante que se escapa de la escuela. El mismo docente gritón y rezongón es el que se quiebra y llora ante situaciones de injusticia social y de violencia institucional. Entre docentes también emergen sujetos inesperados.

En esta línea, el desafío ha sido pensar y sostener proyectos en los que la escucha sea un derecho para los estudiantes, pero también para el colectivo docente. Se les ha pedido a los docentes, a través de diversas normativas, que acompañen las *trayectorias escolares* pero... ¿quién acompaña las trayectorias docentes?, ¿de qué modo?, ¿desde qué perspectivas?, ¿con qué recursos?, ¿cuándo comenzar sin esperar grandes reformas y presupuestos?

Intentando encontrar algunas respuestas a dichos interrogantes es que la noción de *grupo* desde los aportes de Pichon Rivière aparece en escena. Desde allí, intentamos plantear un trabajo en grupo que posibilite profundizar el pensar, sentir y actuar de la actividad pedagógica. Por ejemplo, en el proyecto de desdoblamiento surgió el dispositivo de reuniones semanales (Ciclo Lectivo 2017) y quincenales (Ciclo Lectivo 2018). De modo intencional, las reuniones de profesores, sin llegar a ser un *Grupo Operativo*, tomaron ciertos aportes de la técnica de *Grupo Operativo*.

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

Allí descubrimos el valor pedagógico de la grupalidad frente a un sistema que nos impulsa de manera constante a «hacer la nuestra», «cortarnos

solos», «a mirar al otro profe como amenaza», a la «competencia», o a demandar constantemente que «los directivos no hacen nada». En el campo educativo tenemos la tendencia a concentrar horas, podríamos decir, a la estabilidad o permanencia, mientras que en el ámbito de la salud mental la rotación es parte o condición del tránsito. Ello es un punto interesante para pensar nuestros modos de transitar en las instituciones.

Ahora bien, la tarea de reunirnos implicó pequeñas transformaciones para con los estudiantes, pero principalmente para con nosotros. No éramos un grupo terapéutico, éramos un grupo pedagógico que se preguntaba por sus prácticas de enseñanza, por las condiciones laborales y por cómo andaban sus estudiantes desde el dispositivo grupal. Pudimos descubrir características de ellos desconocidas por algunos profesores. Ha sido muy grato, en la última reunión, que puedan coincidir los profesores que fueron del primero «C» con los de segundo «C». Allí, surgieron preguntas que dan cuenta de ciertas prácticas de cuidado: ¿cómo está Fulano?, ¿cómo sigue Mengano?

Desde ambas nociones intentamos transitar el espacio de la asesoría pedagógica en una escuela secundaria que se ve atravesada por múltiples situaciones atrapantes y, por momentos, desesperantes, con la certeza de que la educación es un derecho que se extiende desde el modo en que pensamos nuestros roles y las propuestas que emergen de allí. No es lo mismo decir «los hacemos pasar porque tienen sobre edad» o «los hacemos repetir porque no vinieron» a pensar un dispositivo, abrir el juego, escuchar a los profesores y diseñar el modo. No es lo mismo por muchas razones, pero, principalmente, porque allí nos posicionamos desde una perspectiva de derecho y ello impulsa a hacer valer la cuota de autonomía que, como instituciones del Estado, podemos darnos. Lógicamente, implica otros tiempos, repensar las normas, negociar, acompañar, estar.

Sobre los con quiénes...

Tenía más o menos claro desde dónde quería, o intentaría, sostener este modo de estar en la escuela, pero no *de qué modo* dialogaba con las normas, los formatos y la vida institucional. Allí fueron vitales y provocadoras las demandas de la institución, entre ellas, la realidad de estudiantes con situación de repitencia en primer año (más de una vez) y el pedido de los profesores, al equipo de conducción, de que «hiciéramos algo», porque en ese curso no se podía dar clases.

Un primer proyecto fue el desdoblamiento de primer año con la misma caja curricular que habilitaba el Consejo General de Educación (CGE) pero bajo otra lógica. Un segundo proyecto fue pensar la formación entre profesores en la misma escuela y a través de los instrumentos normativos disponibles acceder a la habilitación de puntaje. De ese modo surgió el curso *Acompañamiento de las trayectorias docentes en la escuela secundaria. Diálogos entre educación y salud mental*. (Resolución N° 3479/17 CGE) Los

diferentes intentos de trabajo en red con otras instituciones, entre ellas, Casa del Joven, programas del CGE, el mismo proyecto de *Vínculos*.

Y por fuera de estos proyectos explícitos se encuentran las decisiones cotidianas, esas que tienen que ver con los modos de estar en la escuela y con los temas que allí surgen. Poder escuchar eso que acontece y no naturalizar lo que viene sucediendo. Por ejemplo, estudiantes que no se presentan a rendir en febrero y que, por no rendir en dichas mesas, repiten. Preguntarnos: «¿De qué le sirve repetir a un estudiante?» Las causas pueden ser diversas, pero una hipótesis acompaña nuestra lectura *tal vez, durante las vacaciones, no hay adultos atrás que apuesten a que rinda*. Parafraseando a Rosbaco, adultos que deseen que ellos aprendan. Teníamos esa hipótesis y ¿qué hacemos con eso? Miramos para otro lado, dejamos que repita o pensamos un dispositivo, una alternativa. Allí surgió la iniciativa de armar un acta con cada estudiante que se encontraba en esa situación. El compromiso de parte de ellos y el nuestro. Ellos tenían que comprometerse y nosotros ver las posibilidades de acompañar la preparación para las mesas. Fue un trabajo en conjunto con los profesores que aceptaron sumarse a hacerlo. Y ahí nos embarcamos... algunos estudiantes rindieron y aprobaron. Otros optaron por no rendir. En números, podríamos decir que de trece sacaron siete, pero más allá y más acá de los números, la apuesta fue desde la grupalidad y la escucha.

El proyecto de desdoblamiento de primero «C» fue un espacio construido desde los aportes mencionados. Entre muchas incertidumbres había una certeza: no se puede seguir pidiendo al colectivo docente que acompañe las trayectorias educativas sin promover espacios que acompañen las suyas. La lógica sostenida a través de reuniones grupales semanales posibilitó repensarnos. Recupero una de las voces de esa experiencia del Ciclo Lectivo 2017:

Haber tomado el primero «C», para mí, fue un desafío porque tuve que cambiar mi forma. Yo, quizás, era muy estructurada con mi forma de enseñar y con los contenidos. Y acá es como que tuve que cambiar la mentalidad. No es que sea cambiar la mentalidad para mal. Por ahí yo decía «bajar los contenidos». Y tampoco es así. No bajé los contenidos. Lo único que hice fue tratar de buscar otra forma de enseñar, pero sí enseñar lo mismo que doy en otro primero...Lo que me gustó mucho es la forma en que estoy tratando de enseñar los contenidos que por ahí son trabajos prácticos, problemas u operaciones combinadas. Todo lleva al mismo contenido pero de diferentes formas y se los doy a ellos en grupitos y los resuelven entre ellos y se ayudan re bien. Me costó mucho eso... Los espacios de reuniones a mí me resultaron muy útiles y me siguen resultando útiles porque puedo intercambiar opiniones, puedo ver cómo van los otros profesores con cada alumno, me ayuda en el tema de cómo enseñar. La parte de encarar los trabajos prácticos salió con vos. Y la verdad que vengo re entusiasmada por el hecho de que veo el progreso en los chicos. Me costó mucho poder verlo y entender la forma en que les estoy explicando, pero me gusta porque los veo a ellos que se prenden y lo tomo como un desafío personal y entonces es como que me entusiasmo yo y los veo muy motivados y me dan más ganas todavía. (Profesora de Matemática)

En las reuniones grupales con profesores de primero «C» surgió un proyecto que consistió en realizar una salida al Parque Urquiza. Allí, sur-

gieron algunos desencuentros entre lo que los docentes planteamos y deseábamos y lo que los estudiantes deseaban.

No llegamos ni a la mitad del recorrido con el guía. No nos fue bien. Volvimos todos bastante decepcionados, pero conversamos con los chicos y ellos nunca se sintieron integrados en ese proyecto de paseo. Había un grupo que ya estaba cuando llegamos. Fue difícil y desistimos de eso. Tal vez es algo que deberíamos haber intentado. De hecho ese día nos quedamos conversando con los chicos. Ellos se sintieron discriminados. Fue muy chocante para ellos llegar y ver que no iban a ser ellos solos. Ellos solos buscaron quedarse a un lado. Fue chocante para ellos y para nosotros. Estábamos re contentos sacándonos fotos con ellos pero el guía no pudo ver eso. (Profesor de Educación Física)

En el paseo que menciona el profesor de Educación Física los que estábamos re entusiasmados éramos nosotros, los adultos, pero los estudiantes no. Cuando conversamos con ellos nos dijeron: «nos hubiesen preguntado a nosotros qué queríamos». Para nosotros había implicado mucho esfuerzo ir, pero era más un entusiasmo nuestro y no de ellos. En este dispositivo grupal entre profesores, esta situación de cierta frustración por parte de los docentes pudo ser conversada, escuchada y reflexionada. Es decir, desde la grupalidad y la escucha, esta viñeta, que podría ser desgastante y derivar en un «nunca más los llevo a ningún lado», posibilitó repensar los modos institucionales en que algunas veces planteamos las propuestas o proyectos.

Siguiendo esta línea podemos esbozar algunas conclusiones: (a) Los aportes de la salud mental en las instituciones educativas nos orientan a pensar otros modos posibles de sortear lo que acontece cotidianamente, propiciándonos un sostén teórico-metodológico acompañador y, sobre todo, aliviador. (b) Con la incorporación de dispositivos interdisciplinarios emergen sujetos diferentes en la vida institucional escolar. (c) El diálogo interdisciplinario permite pensar formatos pedagógicos nuevos frente a problemas históricos del campo de la educación.

Bibliografía

BIBIAN, Diego (2016). *Gestionar una escuela secundaria posible*. Orientación escolar, asesoría pedagógica y función tutorial institucional. Buenos Aires: Noveduc.

CARBALLEDA, Alfredo Juan Manuel (2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En Faraone, Silvia *et al.* (comps.) (2015). *Determinantes de la salud mental en ciencias sociales*. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657. Buenos Aires: UBA Sociales.

LAURENCE, Cornu (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Rodríguez, Carmen *et al.* (coords.) (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.

MUÑOZ, Carina (2016). *Vínculo Pedagógico, Transmisión y Lazo Social en*

la Escuela Secundaria. Sobre las Relaciones Intergeneracionales, Aprendizaje y Socialización.

ROSBACO, Ins Cristina (2005). *El desnutrido escolar*. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana. Rosario: Homo Sapiens.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1982). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

SPINATELLI, Jorge Salvo [en línea] (2007). *Psicología Social*. Enrique Pichon Rivière. [Consulta: 10 de junio de 2018]. Disponible en: https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/int-teorias_enrique.pdf

Marina Chaves | UNER

chavesmarinaparana@gmail.com

Es profesora en Ciencias de la Educación. Asesora pedagógica en la Escuela Secundaria N° 57 Dr. Mariano Moreno de la ciudad de Paraná. Profesora de la cátedra Psicología Educacional II de los profesorados de Educación Primaria y de Nivel Inicial de la Facultad Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS-UADER). Profesora de la cátedra Problemas Psicológicos en Educación y del Espacio de Reflexividad Pedagógica Entre Disciplinas II en las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación en la FCedu - UNER.