

Bajo la dirección de Renzo Carli

# LA ESCUELA Y SUS ESTUDIANTES

Una relación  
que no se da por descontado

Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica n. 146  
Università degli Studi di Roma "La Sapienza"



Psicologia

**FrancoAngeli**

Con la contribución de la Comisión Europea  
Dirección General Educación y Cultura



*In copertina: particolare tratto da Tazeen Qayyum, The love affair, 2002  
per gentile concessione*

Copyright © 2007 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni specificate nel sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)*

## *Indice*

Introducción, de <i>Renzo Carli</i>	pag. 5
1. El proyecto y el partenariado, de <i>Nadia Battisti y Paola Cavalieri</i>	» 23
2. Escuela y mandato social: el sentido de producir en la escuela, de <i>Paola Cavalieri, Fiammetta Giovagnoli y Vincenzo Scala</i>	» 27
3 Una cuestión de competencia a la convivencia, de <i>Renzo Carli</i>	» 37
4. Emociones y texto: elementos teóricometodológicos del Análisis Emocional del Texto (AET), de <i>Renzo Carli, Francesca Dolcetti y Nadia Battisti</i>	» 40
5. “Escribe lo que te viene a la mente pensando en tu futuro”: el AET y las culturas locales de los estudiantes italianos, franceses y españoles, de <i>Renzo Carli, Nadia Battisti y Paola Cavalieri</i>	» 47
6. Las culturas de la Educación Nacional francesa, de <i>Eva Carletti y Chloe Delhomme</i>	» 73
7. La representación de la clase escolar en Francia: análisis de la literatura sobre el “grupo clase”, de <i>Francesca Dolcetti</i>	» 89
Conclusiones	» 106



## *Introducción*

de Renzo Carli

Desde siempre, quien se ocupa de formación escolar sabe que la función de la escuela depende estrictamente del contexto donde la escuela opera. Es muy diferente enseñar en una gran ciudad o en un pequeño centro agrícola; es diferente enseñar en Italia, en Francia o en España; es muy diferente si se enseña a alumnos provenientes de familias de clase social culturalizada o de familias culturalmente pobres o pertenecientes a culturas tradicionales. Se podría continuar largamente haciendo una lista de las diferencias de contexto. Diferencias, por otro lado, individuadas sobre la base de criterios geográficos, sociológicos o económicos. Ciertamente, las diferencias entre una escuela que se halla en un grande centro industrial y una que opera en un pequeño centro rural pueden intuirse, por algunos aspectos pueden darse por descontado. Pero ¿con qué modelos es posible individuar, medir, entender y comunicar estas diferencias, aparte de los estereotipos inducidos por el buen sentido o, quizá es la misma cosa, por los prejuicios?

He aquí un problema interesante: las categorías y los modelos utilizados para leer, confrontar, definir y cambiar la experiencia de la formación escolar.

Unas reflexiones al respecto, como introducción de este volumen que se propone analizar, en profundidad, categorías y modelos que, ahora, sólo indicaremos.

Un primer problema concierne a la perspectiva **individualista** o **cultural** de la enseñanza en la escuela. La formación de los profesores, pedagógica o psicológica, didáctica o sociológica, parece que basa sus modelos en la existencia del alumno en cuanto individuo,

dotado de características personalógicas, recursos intelectivos y culturales, capacidades, aptitudes, creencias, comportamientos estratificados en el curso de su desarrollo. Ciertamente, las connotaciones individuales se ponen en relación con la educación recibida en familia, con el contexto social en el que el chico ha crecido, con la cultura de pertenencia. Sin embargo todo esto parece luego organizarse dentro de una individualidad, que no puede reducirse a otra cosa, y que condiciona fuertemente la acción formativa de los profesores. De ese modo la clase escolar parece asumir, para los profesores, la forma de un “grupo” pensado como sumatoria de diferentes individuos, cada uno de ellos en relación con el profesor. Los criterios de lectura de los eventos, en la clase escolar, la mayor parte de las veces están referidos a los individuos, en relación entre ellos: ese chico es vivaz e incontenible, capaz de molestar a los otros (o a la clase); en otro caso se puede hablar de un chico violento, que provoca a sus compañeros; o de un chico diligente y voluntarioso, un verdadero ejemplo para la clase. Parece que los profesores, como por otro lado también muchos psicólogos y pedagogos, piensen a lo que ocurre en la clase como a la resultante de la acción de cada uno de los individuos, cada uno evaluado por sus características individuales anteriormente enunciadas.

Mucho más difícil es el uso de categorías y modelos referidos a la *relación* entre los chicos, así pues una referencia a la clase como sistema de relaciones con una propia cultura, que puede ser comprendida y dentro de la cual es posible intervenir más allá de los individuos y de sus características idiosincráticas.

También el sistema de evaluación escolar, la verificación del rendimiento y del aprendizaje, está fundado en dimensiones estrictamente individuales. Un individualismo que no es sin eficacia creando y perpetuando dos modos de la cultura propia de la clase media, que por otro lado aparece así como comitente de esa misma formación: el **conformismo** y la **competitividad individualista**. Bien mirado, conformismo y competitividad individualista están profundamente en contradicción con lo que cada vez más apremiantemente el sistema social pide a la formación escolar: a éstos se contraponen los valores culturales de la *creatividad transgresiva* y de la **competencia a trabajar en equipo, en grupo, en team**. Recuerdo que “transgredir” (del latín *transgredior* que significa pasar más allá, superar) y “desviar”

(del latín *devius* que significa salir fuera del camino principal) tienen el mismo sentido de la palabra “divertirse” (siempre del latín, en este caso *diverto-diversus* que significa ir en diferente dirección): estas palabras tienen, de hecho, el mismo significado emocional que se sitúa a lo opuesto de la antigua admonición “quien deja el viejo camino por el nuevo, sabe lo que deja pero no sabe lo que encuentra”. Sería interesante fijarse, siempre en el ámbito del étimo, en el sentido que a menudo atribuimos a la diversidad, ya sea que esté en el color de la piel o en la forma de los ojos y de la cara, en la lengua o en las costumbres alimentarias, en el modo de acercarse a los otros, en la expectativa de la respuesta del otro o del grupo al propio modo de ser. La diversidad se pone al lado opuesto del conformismo, de la uniformidad homogénea y homologante. También por vías asociativas, se puede recordar que actualmente existen movimientos que se proponen introducir nuevamente la “bata” en la escuela: un verdadero y propio “uniforme”, para alumnos y alumnas. Ese mismo uniforme que los adolescentes tienden a llevar espontáneamente, gracias a las presiones del consumismo.

Los riesgos del conformismo y de la competitividad individualista pueden ser la ocasión para una reflexión y una valoración de las consecuencias que el punto de vista individualista comporta en la formación escolar. No enfocar más al individuo sino la relación, es una tarea muy difícil. Se trata de una actitud y de una posición categorial que requieren una competencia específica. Competencia a utilizar modelos capaces de detectar la fenomenología de la relación, antes e independientemente del punto de vista que ve y evalúa a cada uno de los individuos. La interacción cotidiana entre los profesores y la clase escolar es una fuente inagotable de eventos que tienen que ver y que pueden leerse en una perspectiva volcada a la relación.

Veamos algunos ejemplos al respecto. Se trata de situaciones problemáticas en diferentes escuelas, donde el problema encontrado ha motivado a algún componente de la escuela a una petición de intervención psicológica. Es interesante notar como una lectura individualista del problema sea implícita en la petición hecha al psicólogo; es como la misma lectura individualista podría llevar al psicólogo a intervenir sobre cada una de las personas, obteniendo la mayor parte de las veces un fracaso.

Un primer ejemplo. En una Escuela de Enseñanza Secundaria de Roma, un primer curso con veintiocho alumnos tiene en su interior cinco chicos chinos y tres indios. La profesora está preocupada por la escasa o nula integración entre los chicos italianos y los extranjeros. Los chinos, en particular, están siempre y sólo entre ellos, si bien todos ellos hablan un discreto italiano. Los chicos indios, al contrario, intentan mantener alguna relación con sus compañeros pero son tratados fríamente y, de hecho, son rechazados.

La profesora pide ayuda al psicólogo que trabaja para la escuela. Dice que a menudo, durante las lecciones, explica a los chicos que tienen el deber de aceptar a sus compañeros “diversos”. Ciertamente, es difícil incluso llamarlos por el nombre, sobre todo a los chinos con esos nombres extraños: ella los llama a todos ellos, indiferentemente “ciaina”, visto que no consigue de ninguna manera recordar sus nombres. Se pregunta luego si es posible enseñar cosas que se refieren a Italia (por ejemplo, la historia de nuestro país, la geografía, la lengua y la literatura italiana) a chicos que son de otros países y que tienen otras culturas y modos de vivir. Pide ayuda para esto.

Dejamos este “caso” sin comentarios, porque lo que ocurre en esa clase escolar está claro. La contradicción entre la exigencia valorial de integrar y aceptar a los diversos, y contemporáneamente el subrayado sarcástico y violento de la diversidad en el modo de llamar a los chicos “chinos” deja estupefactos acerca de la insensibilidad social de una profesora que omnipotentemente piensa que su comportamiento sea “justo” e incuestionable por voluntad divina; incapaz como es de pensar a lo que funciona en la relación con los alumnos y de entender que los valores no se predicán sino que se practican, se podría decir en el bien y en el mal, en la práctica de las relaciones sociales.

Un segundo ejemplo. Un grupo de profesoras, todas ellas de una Escuela de Enseñanza Secundaria inferior de la periferia romana, piden poder encontrar a un psicólogo, que una de ellas conoce desde hace mucho tiempo. Se trata de profesoras que se ocupan del trabajo didáctico, conscientes de la importancia del propio papel en la escuela obligatoria, dedicadas a la puesta al día profesional, todas ellas con una orientación progresista. Piden entender, con el psicólogo, las razones del profundo conflicto que se ha instituido en la escuela: el

grupo de estas profesoras, que representa aproximadamente la mitad del cuerpo docente, se ha encontrado varias veces a reprochar a las restantes profesoras de no empeñarse suficientemente en el trabajo, de no demostrar suficiente pasión y competencia. Las colegas, por su parte, han lamentado la precariedad y la criticidad del trabajo de la enseñanza, mal pagado pero, al mismo tiempo, refugio deseado para muchas licenciadas que aceptan ese trabajo porque deja tiempo libre y no obliga a dependencias jerárquicas fastidiosas. Han acusado a las primeras de ser facciosas, ideológicamente sectarias, de no saberse tomar el trabajo de manera más ligera y menos coercitiva.

La directora simpatiza con estas últimas colegas, y contrasta la intransigencia de las profesoras que se han dirigido al psicólogo, pidiendo más competencia y empeño a todos, en la escuela de la que se habla.

El grupo pregunta, al psicólogo, si es posible entender y reducir el conflicto, visto que se corre el peligro de crear malestar en las clases, haciendo vano el sentido de su labor.

Se ha hablado varias veces de la importancia de un conocimiento de las dinámicas que presiden el funcionamiento organizativo, para poder intervenir en específicas situaciones que conllevan problemas organizativos, precisamente. Esto es un ejemplo de lo que se decía.

Al psicólogo se le presenta el problema de un conflicto entre dos grupos de profesores que trabajan en la misma escuela secundaria. Por un lado están las profesoras “empeñadas” didácticamente, interesadas a la puesta al día, interesadas a la relación con las colegas, al punto de dirigirse al psicólogo para afrontar con él el conflicto que con ellas se ha creado. Por el otro hay unas profesoras que se lamentan de la criticidad del trabajo, de estar mal pagadas, pero están contentas del tiempo libre que la enseñanza les deja. Bien mirado, los dos grupos en conflicto sostienen, ambos, cosas aceptables. Es verdad que el profesor tiene una tarea importante para la formación de los chicos, que requiere empeño, dedicación y puesta al día de la competencia. Pero es igualmente verdad que la enseñanza está mal pagada, en nuestro país, así como es verdad que la precariedad organizativa hace difícil la misma enseñanza; es verdad, también, que la escuela obligatoria (E.G.B) tiende a la casi total feminización del cuerpo docente: situación debida explícitamente al escaso atractivo del trabajo de la ense-

ñanza para un hombre, y al tiempo libre que la enseñanza, en verdad cada vez menos, deja al profesor. Un tiempo se decía que quien enseña tiene todas las tardes libres, y cuatro meses de verano pagados, sin trabajar.

¿Qué caracteriza esta separación de cosas, todas verdaderas? Y bueno, bien mirado, hay un grupo de profesores que se ha identificado en la “parte” noble, comprometida, profesionalmente estimable del entero tema sobre la enseñanza. Hay enfrente un grupo que, según lo que dice el grupo adversario, encarna la “parte” crítica y oportunista de las consideraciones hechas sobre la enseñanza. Se trata, precisamente, de una escisión. Escisión no significa que hay personas que dicen cosas diversas: no es una escisión la de un grupo de expertos económicos que se dividen sobre el diagnóstico de recesión, discutiendo sobre la situación económica mundial. Puede no ser escisión la de un grupo de amigos que se dividen sobre la opinión de una película que acaban de ver. La escisión comporta la asunción de partes contrapuestas de una verdad que tiene sentido sólo si es entera, en una convivencia organizativa. Por esto las profesoras del primer grupo van al psicólogo. Porque advierten que el conflicto que divide a las profesoras en la escuela está sostenido por la emocionalidad, más y antes que por el empeño profesional. Las “acusaciones” que las profesoras se dirigen recíprocamente, de estar poco interesadas a la enseñanza y de ser poco competentes, las primeras con respecto a las segundas; de ser facciosas, ideológicamente sectarias y poco *soft*, las segundas contra las primeras, son ambas aceptables: es verdad lo que dicen unas hacia las otras, en ambos casos. Se podría decir que la petición se funda precisamente sobre este asunto, implícito, de las dos verdades. La verdad del primer grupo es socialmente prestigiosa; la del segundo grupo es más incómoda y empobrece la profesión, pero tiene fundamentos escondidos, que todos saben y nadie quiere decir explícitamente. Quizás éste es el motivo por el que la directora de la escuela apoya, según lo que dice el primer grupo, a las segundas.

La escuela podría funcionar de modo optimal si las dos posiciones estuvieran integradas: fuerte motivación a la enseñanza y al mismo tiempo fuerte empeño en el conflicto “sindical”, para mejorar la posición de las profesoras. El primer grupo parece empeñarse profesionalmente, sin interés a mejorar la propia condición laboral; el

segundo parece interesado a la lucha sindical y a la contemporánea reducción, al mínimo, del empeño profesional.

Se podría observar a los dos grupos como si fueran la ejemplificación de las dos culturas que caracterizan nuestro país: la del empeño ideológicamente fundado y la del desencanto oportunista y atento al interés personal. Se trata, parece evidente, de una doble cultura que es fruto de una escisión, y así pues conflictiva.

El primer grupo, por otro lado, ha hecho un paso importante con la petición de entender el sentido del conflicto, dirigida al psicólogo. La solicitud comporta la petición de poner en discusión la rígida valoración del otro, que ya no es ajeno porque es portador de una parte incómoda de si, exportada fuera de si en el conflicto. Es evidente que con el primer grupo el psicólogo podrá explorar sólo la dimensión defensiva ahora recordada, escisión y exportación de las partes incómodas, rechazadas del si colusivo, o si se quiere de la cultura docente. El análisis de todo el proceso defensivo es posible sólo trabajando con los dos grupos y con la directora de la escuela, así pues con el entero grupo docente. Objetivo del psicólogo puede ser la integración de las dos posiciones, radicalmente expresadas en el conflicto. Las profesoras podrán recuperar interés por su profesión, todas ellas; y al mismo tiempo entender la incongruencia entre mandato social de la enseñanza y condiciones de trabajo que al profesor reserva el Estado. Podrán situar las dos áreas de consideración en los contextos correctos, el empeño profesional en la clase, el empeño sindical y cultural en la escuela y en los organismos dedicados a eso. Podrán... De hecho será una labor difícil, muy difícil; se ha dicho ya que la escisión evidenciada en los dos grupos es una escisión cultural que, más en general, caracteriza la cultura italiana actualmente. Escisión que hace del empeño ideológicamente fundado y del escepticismo oportunista y desencantado las dos posiciones que se confrontan conflictivamente en muchas áreas de la convivencia. Escisión que está bien representada por las coaliciones políticas, así como se perciben habitualmente.

Todo y poniendo la petición con la intención de entender las razones del conflicto, el grupo que se dirige al psicólogo presenta la escisión con un carácter emocional que idealiza la propia posición comprometida y condena el oportunismo y la escasa profesionalidad del otro grupo. Si se piensa que el psicólogo consultado es amigo de

una profesora del grupo comprometido, se puede pensar que la expectativa sea la de un alineamiento emocional del psicólogo con ese mismo grupo, de un tomar parte, por parte suya, en el conflicto. Conflicto, por otro lado, que es muy claro en sus determinantes culturales.

Sólo una reflexión sobre la escuela y sobre sus dimensiones culturales y estructurales podrá ayudar al psicólogo a comprender ese proceso de escisión que hace tan drástica la contraposición entre los dos grupos de profesores y tan ideologizado el conflicto.

También la reducción del conflicto, tal y como la pide el grupo que hace la petición, es coherente con su empeño profesional, mientras que la conflictualidad parece estar referida al otro grupo, que está en conflicto no sólo con el primer grupo sino también con las instituciones que tienen la responsabilidad organizativa de la escuela, en primer lugar el gobierno y el ministerio competente, el de educación. Se podría suponer que el primer grupo represente a los sindicatos confederales, en particular los de izquierdas, mientras el segundo grupo parece que represente bien las exigencias y las líneas de conflicto de los sindicatos autónomos.

El psicólogo podrá observar la dinámica de la obligación culpabilizante que caracteriza el primer grupo, también en la reproducción de esa obligación con el psicólogo: “Nos dirigimos a ti porque te sabemos comprometido, amigo nuestro, bien consciente de la importancia que recubre la enseñanza en nuestra cultura”. Se puede hacer la hipótesis que haya sido precisamente la actitud neoemocional obligante del primer grupo lo que ha puesto las bases del conflicto, motivando al otro grupo a exasperar sus posiciones indiferentistas o pasotistas, desencantadas, tendientes a la banalización de la función docente. Éste puede ser un punto fundamental en el análisis de la petición: explorar la neoemoción de la obligación culpabilizante, aclarando la importancia de reunir a los dos grupos para integrar las posiciones divididas. Si el primer grupo sabrá observar críticamente la propia posición que ha causado el conflicto, será posible motivar a todo el cuerpo docente a reunirse con el psicólogo para confrontar los guiones divididos personificados por los dos grupos.

Si esto no se logra, como ha ocurrido en la realidad del caso considerado, la escisión puede llegar hasta la ruptura organizativa: las profesoras en cuestión se separaran formalmente, también con la contri-

bución de la directora de la escuela; primero se dividieron en las dos escuelas (sede principal y sede destacada) que formaban parte de la misma institución, dirigida por la directora. Luego, las profesoras “progresistas” lograron transformar la sede destacada en una escuela autónoma, con una nueva directora, haciendo formal la separación. La institucionalización del conflicto, la manifestación de la escisión llevó a nuevos conflictos en esta escuela, que requirieron una vez más la intervención del psicólogo. Esta vez el psicólogo, reconstruyendo toda la historia del episodio conflictivo, ayudó a las profesoras a comprender que eran ellas que tenían la necesidad de la escisión, como para crear nuevos subgrupos cada vez más “puros y duros”, intentando así expulsar las partes indeseadas que las caracterizaba. En este segundo caso, la dialéctica entre las profesoras (las mismas del primer grupo del caso) se hizo más rápida, se interrumpió la colusión defensiva cohesa, se interrumpieron también los intentos de nuevos actos escisionistas, y se inauguró una nueva estación de confrontaciones y de verificaciones de las tesis ideológicas, incluso en la eficacia de la enseñanza.

Un tercer ejemplo. Estamos en una clase de primer curso de enseñanza secundaria de una escuela napolitana. Una clase mixta con 22 alumnos.

Un chico presenta un comportamiento que los profesores evalúan como extraño y perturbador: se mueve de manera amanerada, es inquieto y se mueve continuamente por la clase, abordando a los compañeros y compañeras, tocándolos cuando habla con ellos, mostrando repetidamente una cicatriz que tiene en el abdomen, y que es debida a una reciente operación quirúrgica de apendicectomía.

Los profesores han interpelado a los padres del chico, invitándoles a desempeñar un papel de contención y de inhibición de la excesiva euforia, del comportamiento exhibicionista del hijo.

La madre dice que también en casa el hijo tiene un comportamiento parecido, absolutamente incontrolable. Los padres han hablado con el pediatra, que les ha aconsejado que dieran al hijo unas gotas de valeriana como sedativo, pero no han obtenido resultados.

Los profesores, destacando el trastorno que el chico crea a la clase, piden al Director que el chico sea visto por un psicólogo.

De ahí la petición del director al psicólogo, conocido en la escuela por haber tenido un curso de educación sexual: petición de ver al chico, de tomar esas iniciativas terapéuticas necesarias.

Los gestos innatos en el comportamiento del muchacho en cuestión parecen evocar un coro de reacciones, es decir de respuestas fundadas en la exigencia de contener, reprimir, controlar ... sin un “pensamiento que dé sentido” a la manifestación presentada.

Es evidente la respuesta, tanto de los profesores como de los padres, fundada en la lógica “modelo-distancia del modelo”. Nos esperamos que los chicos en la escuela, los alumnos, deban tener un comportamiento coherente con los cánones de la “disciplina”, del control emocional, del ignoramiento recíproco entre chicos, para concentrar atención, motivación, expectativas sobre el profesor, sobre el adulto que “conduce” al grupo de formación en la clase.

Estamos, es útil destacarlo, en una clase de primer curso de enseñanza secundaria: así pues en una situación nueva, para los chicos, que pasan de la escuela de enseñanza primaria donde tenían sólo una figura adulta de referencia, el maestro (a menudo, y, es más, casi sistemáticamente y con muy pocas excepciones, una maestra, así pues una figura femenina y materna) a la escuela de enseñanza secundaria donde las figuras de los profesores se diferencian por asignaturas y se multiplican. Es una situación de cambio muy relevante, sobre todo para esos muchachos que habían desarrollado una fuerte dinámica de dependencia de la maestra; ahora se encuentran confrontados con relaciones emocionalmente diversas, más separadas, menos personalizadas, menos estables, teniendo que relacionarse con profesores centrados en la disciplina y en el aprendizaje, mucho menos en la relación afectiva con los alumnos.

El muchacho en cuestión no responde al canon de las expectativas que caracterizan esta nueva situación escolar. No sólo esto: presenta un comportamiento vivido como “provocante”, violando la “distancia de respeto” en la relación buscada con los compañeros y las compañeras, mostrando partes de su cuerpo.

A la provocación se responde con una reacción, también ésta provocante: se convocan a los padres para invitarles a un mayor control del muchacho. Una reacción que recuerda la del viejo personaje radiofónico, el Coronel Buttiglione que, al primer problema encontrado

en su vivir cotidiano, reaccionaba con la fatídica frase: “¡Pásame a tu superior!”

Parece que, frente al comportamiento del joven alumno, los adultos se muevan para accionar la implicación de otros, con la finalidad de instituir un control represivo. Los profesores se dirigen a los padres, en un primer momento, luego al director; los padres se dirigen al pediatra; el director convoca al psicólogo.

El pediatra representa una primera “terminal” del poder, funcional a la aplicación del modelo médico con la prescripción de un blando calmante; típica cura sintomatológica, con la que si una persona es inquieta se seda; si está demasiado sedada, se le estimula ... y etc., etc..

En este caso la comunicación que el muchacho propone con su comportamiento “agito” (manifestado), está literalmente “somatizada”, transformada en “trastorno” y tratada farmacológicamente, aunque con el objetivo de reducir el síntoma. Este camino, como es obvio, fracasa.

Un final diferente, pero buscado con la misma motivación con la que se había buscado al pediatra, está representado por el psicólogo. Una vez más un técnico a quien delegar el problema de cada individuo, señalado en cuanto perturbador de la convivencia en una organización social, la clase escolar.

Todo esto indica la dificultad de los profesores a tratar, a afrontar el problema puesto por la relación entre el muchacho en cuestión y el resto de la clase.

Los profesores deben conducir a un grupo escolar: 22 alumnos, clase mixta. Los profesores, en otras palabras, se confrontan con la conducción, a fines del aprendizaje como producto, de una organización social.

Cada clase escolar está caracterizada por un mito colusivo que media entre dimensiones afectivas, evocadas por la participación en la vida escolar, y el proceso de producción de aprendizaje, que esa misma participación en la vida escolar tiene como objetivo.

El comportamiento del muchacho señala un evento crítico en la elaboración del mito colusivo, a fin del aprendizaje. Ese evento crítico consiste en el prevalecer de exigencias emocionales, no controladas dentro de los límites de la disciplina. Esas exigencias emocionales

pueden “dar sentido” al comportamiento del muchacho. Si este sentido es buscado y, al menos en parte, encontrado, entonces lo que el muchacho entiende comunicar con su manera de hacer, se vuelve más “sensato”, más comprensible y menos perturbador.

Dar sentido o bien controlar. Éstos son los dos modos con los que los adultos, al igual que los compañeros de la clase, pueden responder a la comunicación del muchacho en cuestión. Parece que la exigencia de control haya prevalecido, en la escuela como en la familia, sobre la de intentar encontrar un sentido a lo que es comunicado, aunque sea de manera anómala, por ciertos aspectos provocante.

El control se refiere en modo represivo al comportamiento. El dar sentido, por el contrario, comporta el ejercicio de una traducción simbólicoafectiva de ese comportamiento. Para dar sentido es necesario un código de traducción.

La petición, por otro lado, pone sólo en segundo plano este trabajo de traducción, y de asignación de sentido, al comportamiento del muchacho.

En primer lugar, es útil traducir el comportamiento de la institución escolar. Ayudar a los profesores a captar la inadecuación de la aplicación rígida de un “modelo”, y del registro de “distancias que separan del modelo”, para “leer” el comportamiento de los chicos en el grupo escolar.

El trabajo de análisis de la petición, pues, podrá poner en discusión el funcionamiento “modelodistancia del modelo” y al mismo tiempo podrá ayudar a los profesores a encontrar modos de aproximación diferentes, al análisis del funcionamiento del grupo escolar; por ejemplo registrando los eventos críticos como datos por transformar en informaciones, en lugar que come trastorno de la clase o provocaciones, más o menos intencionalmente, dirigidas al adulto.

Sólo en un segundo momento nos podremos dirigir al muchacho y a sus problemas. Problemas que seguramente existen y que los señala justo su comportamiento. Hablando con el muchacho, y al mismo tiempo hablando con el grupo clase, será posible entender los problemas del chico y su eventual colocación en el contexto de la clase.

El caso presentado no consiente inferencias sobre la problemática del chico en cuestión. Con mayor razón inferencias del tipo “¡muestra

su herida, para mostrar su herida interna!” o psicologismos de ese tipo. También inferencias sobre la incomprensión de los padres hacia él son ilaciones indebidas.

Lo que se destaca, con el caso, es la actuación repetida y descompuesta de los adultos, frente a un evento crítico. Es la lógica del control, que ha tomado la delantera sobre la búsqueda de sentido.

Un cuarto ejemplo. El Director de una escuela de enseñanza secundaria superior del Lazio se dirige al psicólogo que trabaja en un Servicio para Adolescentes de la ASL [Azienda Sanitaria Locale – Unidad Sanitaria Local] competente. Le pide que organice un curso de educación sexual para los alumnos de un tercer curso de la Escuela; se trata de una clase mixta y el Director motiva su petición destacando que, en la clase, hay una relación conflictiva y problemática entre los dos subgrupos de los chicos y de las chicas.

Los chicos provocan frecuentemente a sus compañeras de la clase, con comentarios al mismo tiempo vulgares y agresivos.

Las chicas están muy unidas entre ellas, tienden a no hablar con los chicos, mantienen sólo relaciones con el grupo “femenino” de pertenencia.

Los chicos no son amables con sus compañeras, parecen cohibidos por su cohesión y reaccionan con rabia.

El Director dice que todo esto preocupa a los profesores, que piden una intervención externa, visto que ellos se sienten impotentes a intervenir y a cambiar esta situación entre chicos y chicas.

Puede ser útil recordar que el psicólogo tiene el objetivo de analizar el problema del cliente. Problema que puede ser expresado con fantasías, emociones; o que puede ser comunicado con “acciones”.

Ahora bien, es útil hacer notar que esto es posible sólo si ese problema se expresa trámite emociones, vivencias, fantasías alrededor del problema que motiva el dirigirse al psicólogo. Si, al contrario, el problema se comunica trámite acciones, comportamientos puestos en acto, entonces el análisis no es posible. Los comportamientos puestos en acto, en efecto, parece que concluyan el problema, tienen la capacidad de hacer mudas las emociones, de liquidarlas, de proponer al psicólogo un evento ya ocurrido, consumado en la acción y así pues

imposible de reconstruir, a no ser a través de las fantasías del psicólogo: dimensión muy peligrosa, para el análisis.

Volvamos ahora a nuestro ejemplo: podemos preguntarnos cuáles son las acciones presentadas en el caso, y cuáles son las emociones, las vivencias que lo caracterizan.

Veamos las expresiones que se han ido proponiendo, releyendo el caso: “dirigirse al psicólogo” es una acción; una acción importante, porque necesaria para instaurar las condiciones para el análisis de la petición, pero una acción por si misma no analizable.

Continuemos: “le pide que organice...”; también ésta es una acción: representa, si se quiere, la petición del director de dirigir, de definir la acción del psicólogo, de proponerle un acto (el curso de educación sexual) que parece coherente con la naturaleza del problema que el mismo director declarará dentro de poco. El director, en otras palabras, propone al psicólogo que actúe colusivamente con su petición: si el psicólogo aceptase la propuesta del director, coludiría con él considerando el “problema” que motiva la petición al psicólogo como “tratable” con el curso de educación sexual.

Vayamos adelante: “en la clase hay una relación conflictiva y problemática entre los dos subgrupos ... los chicos provocan a menudo a sus compañeras de la clase, con comentarios a la misma vez vulgares y agresivos. Las chicas están muy unidas entre ellas, tienden a no hablar con los chicos, mantienen sólo relaciones en el interior del grupo “femenino” de pertenencia.

Los chicos no son amables con sus compañeras, parecen cohibidos por su cohesión y reaccionan con rabia”.

Como se ve se trata, aún, de acciones.

Vayamos adelante: “...todo esto preocupa a los profesores...visto que ellos se sienten impotentes a intervenir y a cambiar esta situación”.

Aquí está, finalmente, una vivencia emocional: el estar preocupados, el sentirse impotentes.

Esto puede representar, pues, el punto de partida para el análisis del problema. Los profesores se sienten impotentes ante una manifestación específica de los chicos de la clase escolar en cuestión: no saben volver a encaminar la clase al orden, no saben tratar el conflicto entre los muchachos y las muchachas de la clase “mixta”.

Esta dinámica emocional hace pensar. Nos podemos interrogar sobre el motivo por el cual los profesores viven esta emoción “fuerte”, de impotencia, frente a un problema muy parecido, aparentemente, a otros que han puesto los alumnos en la clase. ¿Por qué, precisamente en este caso, los profesores recurren al director, y éste cree oportuno pedir ayuda al psicólogo, con el curso de educación sexual? La conexión entre la petición del director y el comportamiento de los chicos parece, a primera vista, plausible: hay un conflicto entre los chicos y las chicas, así pues un conflicto que implica la identidad de género de los alumnos... que indica una incompetencia de esos mismos alumnos a convivir, en la escuela, con compañeros del sexo opuesto; así pues, ¡nada mejor que un curso de educación sexual!

Esto, evidentemente, no convence.

Ha ocurrido “algo” entre los profesores y la clase escolar, que los profesores no saben tratar y que induce en ellos un sentimiento de impotencia. Si no se capta esta dimensión, será difícil ir adelante en el análisis.

Recordemos que la escuela tiende a expulsar, de su interior, dos elementos emocionales importantes en la vida usual de los sistemas sociales: el *poder* y el *sexo*. En la escuela, normalmente, se hace “como si” las diferencias de poder y las sexuales no existieran. Se ignora la pertenencia a específicas y diferentes clases sociales de cada uno de los alumnos, así como también se ignora la pertenencia a géneros diversos. Se puede recordar también que ese ignoramiento de elementos que, en los sistemas sociales, son fuente de conflicto y de confrontación, sirve para crear relaciones más controlables de parte de los profesores, más manejables en el área de la “disciplina” escolar.

Se puede notar también que los dos elementos del “poder” y de la “sexualidad” emergen en las relaciones entre los chicos, por ejemplo durante la pausa entre las lecciones o en las relaciones fuera de la escuela; siempre fuera de la relación entre clase escolar y profesores.

Existen, en la vida escolar, precisas reglas del juego para controlar estas diferencias y los posibles conflictos asociados a esas diferencias: los profesores son los garantes y los promotores de estas reglas del juego, que exigen generosidad y no egoísmo para compartir con los otros lo que se tiene, que prevén amabilidad y cortesía de parte de los chicos, en sus relaciones con las compañeras de sexo femenino;

discreción, dulzura de parte de las chicas. Reglas del juego, en resumen, que organizan relaciones fundadas en los “buenos modales”, en calidad de organizadoras de una relación escolar fundada en el aprendizaje, igual para todos, sin distinciones conflictuales. Los conflictos, que en la escuela se hace “como si” no existieran, pueden ser manifestados fuera de la relación “escolar”, es decir fuera de la relación que implica relaciones entre la clase y los profesores.

En la clase que se está analizando, pues, ha tenido lugar un fracaso de la colusión: el proceso colusivo fracasado, en otras palabras, es el que prevé la aceptación de las reglas del juego ahora enunciadas. El fracaso de la colusión se expresa con un conflicto que implica la diferencia de género, que ve a los chicos y a las chicas poner el acento, con sus comportamientos, sobre el ser hombres y mujeres; al mismo tiempo el actuar un conflicto entre los dos grupos, connotados por la diferencia de género.

Lo que parece importante, pues, no es el “conflicto” entre chicos y chicas, “en si mismo”.

El elemento importante e interesante es que el conflicto viene puesto en escena de frente a los profesores, en el aula, durante el trabajo escolar.

El fracaso de la colusión entre profesores y alumnos, si se sigue la hipótesis ahora enunciada, genera el sentimiento de impotencia de los profesores.

Se puede entonces comprender el sentido defensivo de la propuesta del director: con el curso de educación sexual, en definitiva, se pide que se “eduque” a los chicos y las chicas a reanudar esas reglas del juego de los buenos modales, el único modo de expresión, aceptado en la escuela, de la diferencia de género.

El director, además, “pide” implícitamente que se lleve la “sexualidad”, manifestada en la clase, dentro del curso de educación sexual; curso que debería convertirse, en su esperanza, en el contenedor adecuado, si lo conduce el psicólogo, de los conflictos, de las expresiones de relaciones fundadas en el ser hombres y mujeres, que la escuela no puede tolerar y comprender.

¿Por qué ha habido un fracaso de la colusión entre la clase escolar y los profesores? ¿Qué quieren comunicar los estudiantes, con sus comportamientos?