

M. SELVINI PALAZZOLI - S. CIRILLO - L. D'ETORRE
M. GARBELLINI - D. GHEZZI - M. LERMA - M. LUCCHINI
C. MARTINO - G. MAZZONI - F. MAZZUCHELLI - M. NICHELE.

El mago sin magia



*Cómo cambiar la situación paradójica
del psicólogo en la escuela.*



Paidós Educador

M. SELVINI PALAZZOLI • S. CIRILLO • L. D'ETTORRE
M. GARBELLINI • D. GHEZZI • M. LERMA • M. LUCCHINI
C. MARTINO • G. MAZZONI • F. MAZZUCHELLI • M. NICHELE

El mago sin magia

*Cómo cambiar la situación paradójica
del psicólogo en la escuela*



PAIDÓS

Buenos Aires • Barcelona • México

Título original: *Il mago smagato*
Feltrinelli Economica, Milán
© Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano

Traducción de Beatriz E. Anastasi de Lonné

Cubierta de Gustavo Macri

370.15 El mago sin magia : cómo cambiar la situación
CDD paradójica del psicólogo en la escuela / M. Selvini
Palazzoli... [et al.].- 1ª ed. 1ª reimp.- Buenos Aires :
Paidós, 2004.
202 p. ; 22x16 cm.- (Paidós educador)

ISBN 950-12-2078-8

1. Psicopedagogía I. Selvini Palazzoli. M.

1ª edición, 1986
3ª reimpresión, 1993
4ª reimpresión, 1997
5ª reimpresión, 2004

- © 1986 de todas las ediciones en castellano,
Ediciones Paidós Ibérica SA
Mariano Cubí 92, Barcelona
- © 1986, 2004 de esta edición para Argentina y Uruguay
Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: literaria@editorialpaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Talleres Gráficos D'Aversa,
Vicente López 318, Quilmes, en marzo de 2004
Tirada: 750 ejemplares

ISBN 950-12-2078-8

INDICE

PREFACIO	9
INTRODUCCION	13

Primera Parte

Capítulo 1

EL PSICOLOGO EN LA ESCUELA: ANALISIS HISTORICO DE LOS DIFERENTES TIPOS DE INTERVENCION	21
---	----

La proliferación de publicaciones y grupos de estudio sobre “el rol del psicólogo”	21
---	----

¿Quiénes son y qué esperan del psicólogo los “clientes” potenciales?	24
--	----

El psicólogo en la escuela: análisis crítico	29
--	----

La intervención preventiva, 29. La intervención por señalamien-
to: el alumno problema, 32. La actitud psicoanalítica y el uso
de la terminología freudiana en la escuela, 37. La “no interven-
ción” como revolución, 42.

Capítulo 2

SINTESIS ELABORADA POR UN GRUPO DE TRABAJO DE PSI- COLOGOS SOBRE EL “ROL DEL PSICOLOGO EN LA ESCUELA” (ADMINISTRACION PROVINCIAL DE MILAN, EN 1974)	44
---	----

El psicólogo en el ciclo básico de la escuela secundaria	44
--	----

Nota preliminar, 44. Pedidos de los docentes, 44. Pedidos de los
rectores, 45. Pedidos de las familias, 45. Pedidos de los alumnos,
45.

Segunda Parte

Capítulo 3

ALGUNAS REFLEXIONES TEORICAS	51
La epistemología común a las intervenciones tradicionales	51
Enfoque sistémico	55
¿Qué es un sistema?	57
Características del sistema: homeostasis y cambio	58
Definición operativa de sistema: sistemas y subsistemas	60
La comunidad escolar como sistema	63
Definición de la relación	66
Contexto y marcador del contexto	69
Reformulación del concepto de manipulación	76

Tercera Parte

Capítulo 4

MODALIDADES DE INTERVENCION INTENTADAS Y EFECTUADAS	81
Nota preliminar	81
Ampliación del campo de observación	81
Prescripción “saludable”	84
La metacomunicación	85
La connotación negativa	86
La connotación positiva	87
La prescripción paradójica del síntoma-conducta	89
La previsión paradójica	91
Actuación sobre el “punto-sistema”	92
Conclusión: fundamentos para una estrategia operativa	93

Cuarta Parte

Capítulo 5

EJEMPLIFICACION CASUISTICA	103
Nota preliminar	103

Intervención en una escuela experimental en situación de caos: un fracaso instructivo	103
Definición de escuela “de tiempo completo”, 103. Escuela media de B. C.: cronología y exposición de los hechos, 106. El psicólogo lleva el problema al grupo de investigación, 117. La intervención del psicólogo y el fracaso de la experimentación, 120. Los “porqué” de un fracaso, 123.	
El alumno-problema: paradigma de una intervención errada	126
Comentario, 128.	
El equipo de un centro de orientación intenta insertarse en una escuela media experimental: ejemplo de éxito parcial	130
La situación, 130. La intervención, 131. Comentario, 131.	
Una psicóloga que redefine correctamente su relación con la rectora	132
Descripción del encuentro, 133. Comentario, 134.	
La directora de un servicio psicológico manipula con habilidad un altercado	135
Los problemas de la directora del servicio antes de su entrevista con la rectora, 136. Las indicaciones del grupo de investigación, 136. Entrevista con la rectora, 137. Entrevista con la psicóloga, 138. Evolución de la situación, 139. Observaciones ulteriores del grupo, 139.	
Como se intervino en una coalición negada dentro de un instituto para menores discapacitados: un éxito aleccionador	141
1. Análisis del sistema, 141. 2. Elaboración de las modalidades de intervención, 146. 3. Desarrollo de la intervención, 151. 4. El equipo decide cambiar de táctica, 152. 5. Resultados y conclusión, 152.	
El equipo de un centro de orientación define de antemano la relación y marca el contexto	154
La estrategia, 154. Texto del documento entregado, 156. Efectos obtenidos y observados, 156.	
BIBLIOGRAFIA	158

PREFACIO

Quien decide publicar un libro debe sobreponerse a una serie de dudas, a menudo muy razonables. Piensa que con algo más de elaboración podría mejorarlo, suprimir determinados desniveles, dar el debido realce a conceptos importantes formulados con excesivo sigilo, suavizar algunas ampulósidades extemporáneas... dudas especialmente razonables en el caso de la presente obra.

Es por demás evidente que en este libro se narra de manera implícita la historia de un grupo surgido de la alianza, un tanto heterogénea, de psicólogos que actúan en grandes establecimientos educacionales —escuelas, institutos para recuperación de menores discapacitados, etcétera— con un líder terapeuta de la familia, profesionalmente ajeno a los problemas de la escuela. La confluencia del descontento crónico de los psicólogos con el entusiasmo suscitado por el líder respecto de los modelos conceptuales sistémicos aplicados a la familia, fomentó ilusiones que hubo que redimensionar después en el trabajo de campo, en función de la lección extraída de los errores cometidos. Estos errores, examinados a distancia y con un juicio ya formado, revelan ser de una magnitud tal que hasta cuesta admitirlos. Ejemplo de ello es que el grupo, aunque desde el principio tuvo el pleno convencimiento de que había una diferencia radical entre la posición del psicólogo en la escuela y la del terapeuta en la familia, fue incapaz por largo tiempo de conceptualizar en términos no fragmentarios, claros y exhaustivos en qué consistía esa diferencia. Se obstinó por ejemplo, en realizar intervenciones propias de las terapias familiares. Por último llegó a comprender que los modelos conceptuales adoptados, antes que servir de instrumento a reivindicaciones precipitadas, debían ser útiles para indagar las causas de la disfunción interaccional entre el psicólogo y la escuela. Se pudo aclarar así —y en mi opinión éste es el aporte más válido de nuestro trabajo— que el

psicólogo, tanto si su presencia había sido requerida por el establecimiento como en el caso contrario, se sentía en él totalmente descalificado, del mismo modo como se sentiría descalificado por su paciente el psicoanalista de poca valía que omitiese aplicar la norma básica, que en lo esencial consiste en definir la relación con el paciente y dictar las reglas tendientes a asegurar los medios para controlarla.

Pero en el caso del psicólogo, una vez aclarado este punto fundamental surgía una nueva dificultad: la de imaginar de qué manera podría definir por anticipado, en el establecimiento educacional, la relación con los usuarios de sus servicios y estructurar así el contexto adecuado a su profesionalismo. Dificultad nada despreciable si se tiene en cuenta que ni siquiera estaba en claro quiénes serían, en definitiva, esos usuarios.

Es interesante destacar que esa operación, la difícil etapa de las negociaciones con los directivos de la escuela, que por fuerza debe ser la operación preliminar, fue en realidad la última que el grupo encaró. He dado ex profeso el calificativo de difícil a la etapa de las tratativas para que se advierta toda su complejidad. No basta con que el psicólogo entregue a la escuela o establecimiento educacional un programa escrito. En el capítulo final de la tercera parte y también en los puntos tercero y sexto de la ejemplificación de los casos, se indica en qué forma se debe buscar el consenso en los distintos niveles jerárquicos para que, en los hechos, no resulte sólo aparente.

En la segunda parte, dedicada a las reflexiones teóricas, intentamos presentar el enfoque sistémico, no en términos genéricos, sino aplicado al ámbito educacional específico. En algunos casos lo logramos; véase, por ejemplo, el punto quinto, donde se explica cómo logró el grupo liberarse de determinadas exigencias —incuestionables en teoría pero ilusorias en la práctica— mediante la delimitación, dentro del sistema educacional amplio, de subsistemas operativamente accesibles. Otros puntos, en cambio, dejan traslucir aún la transferencia de modelos teóricos abstractos. “La comunidad escolar como sistema”, por ejemplo, requiere de una mayor profundización, aunque más no fuera porque los educadores, sobre todo en la coyuntura actual, no son por cierto figuras cuya perdurabilidad sea comparable a la de los progenitores. Sobre este tema nos remitimos a la reciente investigación de B. Z. Tucker¹, la cual demuestra que los alumnos

¹ B. Z. Tucker: “The family and the school: Utilizing human resources to promote learning”, *Family process*, 1976, 15, I, págs. 97-142.

transfieren con frecuencia al aula los comportamientos familiares, así como los educadores, por su parte, reproducen los modos de comportamiento de los padres. En este sentido cabe señalar que la tan recomendada colaboración entre la familia y la escuela, tal como hoy se la enfoca, es decir, sin el control de oportunas investigaciones, a menudo facilita, en vez de obstaculizarla, la transferencia a la escuela (que podríamos llamar “contagio”) de algunas disfunciones y mitos familiares que afectan no sólo a los “fracasados”, sino también a los inevitables “primeros de la clase”. Nuestra investigación aportó múltiples pruebas al respecto.

Los casos ejemplificados en la cuarta parte hacen necesario un comentario explicativo. Creo que no pocos psicólogos con alguna versación en la materia acotarán que no se necesitaba tanto esfuerzo para llegar a intervenciones que muchos efectúan por instinto o por experiencia. El comentario es pertinente. Prueba de ello son las soluciones geniales de situaciones complejas, citadas por Watzlawick en *Change* o en su reciente obra *La realtà della realtà*², a las que en tiempos cronológicamente lejanos llegó alguien que nada podía saber de parámetros sistémicos ni de acumulaciones retroactivas. En cuanto nos concierne, nos esforzamos por conceptualizar y analizar de modo formalista las metodologías empleadas para que puedan transmitirse —libres de los “carismas” naturales— y ser susceptibles de crítica, discusión y perfeccionamiento.

Por eso, este libro se presenta tal como es, con todas las limitaciones propias de un primer experimento y como propuesta sujeta a nuevas tentativas. El conocimiento de los errores más burdos en que incurrió un equipo de pioneros podrá facilitar a otros un comienzo menos desfavorable.

Por nuestra parte seguimos estudiando y profundizando problemas individuales. Lucio D’Ettorre, miembro de nuestro grupo, está a punto de publicar un ensayo muy sutil concerniente al problema de definir la relación y la discrepancia de las jerarquías lógicas en la interacción entre psicólogos y educadores.

Confiamos en que también en otras latitudes haya quien se interese por indagar estas cuestiones y esperamos que su aporte sea más amplio y valioso que éste.

Nos preguntamos, por último, en el supuesto de que algunos de

² P. Watzlawick: *La realtà della realtà*, Roma, Astrolabio, 1976.

nuestros lectores sean docentes, cuál será su reacción. A nuestro entender opinarán que la obra está “del lado de los psicólogos”. ¡Y tendrán sus razones! Si ya es bastante difícil que nuestro intelecto acepte el modelo sistémico, donde las dicotomías entre “buenos” y “malos” son inadmisibles, mucho más difícil resulta liberarse emocionalmente de determinados condicionamientos. Aun cuando en la nota de la página 28 que se refiere a los profesores “diabólicos”, aclaramos nuestra posición conceptual, en no pocas ocasiones, aquí y allá, se entrevé la inseguridad, la desconfianza y la ironía que invalidan las relaciones de los psicólogos escolares con los rectores y docentes. Y sin embargo, o mejor dicho, justamente por ese motivo, esta obra es un primer paso para ir al fondo del asunto: tomar nota de las dicotomías existentes para superarlas y establecer auténticos contextos de colaboración.

Se trata, sin duda, de una tarea penosa, equiparable a la que debemos sobrellevar junto con los colegas terapeutas de la familia, cayendo en los mismos errores, para llegar a convencernos de una buena vez del conocimiento sistémico según el cual resulta evidente que dentro de un determinado juego interaccional nosotros, los terapeutas, no hubiéramos sido en absoluto mejores padres que aquellos a quienes nos sentíamos inclinados a criticar.

Mara Selvini Palazzoli

INTRODUCCION

Al finalizar el curso sobre teoría general de los sistemas y pragmática de la comunicación humana, dictado en el año académico 1971-1972, por Mara Selvini Palazzoli en la Escuela de Especialización en Psicología de la Universidad Católica de Milán, algunos de los alumnos decidieron, de común acuerdo con la docente, integrar un "grupo de investigación". El objetivo del grupo era verificar si los instrumentos conceptuales ofrecidos por esos modelos, que ya habían demostrado su aptitud para inducir cambios en el microsistema de la familia, también podían ser de utilidad para los psicólogos que actúan en sistemas más amplios, en primer lugar en la escuela.¹ Entre los adherentes al grupo, ése era el sector profesional predominante.² La razón de fondo que impulsó al grupo a experimentar un nuevo tipo de enfoque metodológico fue que los integrantes habían advertido la improductividad de su trabajo como psicólogos de escuelas o de instituciones dedicadas a la recuperación de discapacitados o de los llama-

¹ Los modelos teóricos a los que recurrió el grupo son ampliamente conocidos hoy en Italia, gracias a la traducción de obras como: L. von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi*, Milán, ILI, 1971; P. Watzlawick, J. H. Beavin y D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971. [Hay versión castellana: *Teoría de la comunicación humana*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1971]; P. Watzlawick, J. H. Weakland y R. Fisch, *Change*, Roma, Astrolabio, 1974.

² Participantes: Stefano Cirillo, Lucio D'Ettoire, Mario Garbellini, Dante Ghezzi, Fernanda Lazzari, Milena Lerma, Mario Lucchini, Carmela Martino, Giuliano Mazzoni, Francesca Mazzucchelli, Maria Nichele, Laura Ambrosiano, Antonia Ausenda, Gianni Bergamaschi, Carla Cappelletti, Miriam Forcucci, Aurelio Rosi, Anna Maria Sorrentino, Rosanna Tomasi. Después del primer año de actividad (1972-1973), sólo los primeros once participantes prosiguieron los estudios e investigaciones hasta 1975.

dos “inadaptados” (escuelas especiales, institutos de rehabilitación, etcétera). De hecho se había ido perfilando, en la experiencia profesional de cada uno de ellos, un desfase manifiesto entre la naturaleza y la calidad de los instrumentos adquiridos a lo largo de la formación profesional (sobre todo de tipo psicodiagnóstico, clínico y psicodinámico) por un lado, y la capacidad efectiva de llevar a cabo intervenciones aptas para provocar cambios, por el otro. Esos instrumentos sólo habían demostrado ser idóneos, en el mejor de los supuestos, en el nivel de la relación terapéutica privada. Se comprobaba, por ejemplo, que la institución se dirigía al psicólogo poniendo en práctica un procedimiento codificado; el primer paso consistía en señalar un rasgo de la conducta de un sujeto, por lo general un alumno, rasgo que se consideraba patológico o, de algún modo, indecible. Ya a esta altura se ponían de manifiesto muchas ambigüedades:

- el síntoma señalado, aunque no era fácil de definir, resultaba funcional para quien lo señalaba, incluso en su variabilidad (el educador A lo observaba pero no el educador B; se observaba por la mañana, pero no por la tarde, etcétera);
- el síntoma señalado era o bien genérico o bien estereotipado o bien muy inestable por la dificultad de quien lo señalaba para precisar la forma definitiva;
- el síntoma señalado era utilizado como instrumento de desacuerdo y divergencia entre los educadores.

En la etapa de la supresión radical del síntoma se creaba el problema de saber quién era en realidad el “cliente” del psicólogo: ¿el que señalaba el síntoma o el sujeto “señalado”?

Al observar que el señalamiento implicaba una demanda de intervención terapéutica, surgía la importancia operativa del psicólogo, a quien se le pedía que tomara la iniciativa de “cambiar” a un individuo, el portador del síntoma, presentado como una “mónada” aislada artificialmente de su contexto.

Se comprobaba entonces que la secuencia “señalamiento-diagnóstico-terapia del sujeto señalado” cristalizaba la situación en un esquema lineal preconstituido, en el que se ignoraban los aspectos relacionales circulares de la interacción humana como “sistema de comunicación”.

De ahí la exigencia de un nuevo enfoque metodológico.

El grupo de investigación trabajó, con el asesoramiento de Mara Selvini Palazzoli, desde noviembre de 1972 hasta julio de 1974, abocándose en 1975 a la redacción del informe.

Inicialmente se fijó el método de trabajo en los términos siguientes:

- reuniones semanales de dos horas;
- presentación escrita, por parte de cada uno de los participantes, de situaciones problemáticas específicas, extraídas de las respectivas experiencias de trabajo dentro de las instituciones, que habían hecho necesaria la intervención del psicólogo;
- discusiones y análisis sistémico de las situaciones-problema; con el fin de poder concebir las estrategias pragmáticas de la intervención del psicólogo;
- debate ulterior sobre el resultado de la intervención convenida, incluyendo la investigación del error en caso de resultado negativo;
- reelaboración, por escrito, de las situaciones debatidas.

Interesa señalar que durante el desarrollo de los trabajos, en especial en el curso del primer año, el grupo discutió también situaciones de trabajo extrainstitucionales. Este hecho, contrario al principio estipulado por el propio grupo en cuanto a indagar sólo situaciones de trabajo producidas en el marco de las instituciones, merece un comentario aparte.

A períodos durante los cuales se obtenían, al parecer, efectos satisfactorios, sucedían otros en los que esa productividad aparentaba disminuir y en los que se cuestionaban, en consecuencia, algunas de las estrategias proyectadas. Durante esos períodos de incertidumbre se verificaba la proliferación, no siempre controlada, de discusiones relacionadas con situaciones de terapia individual particular. Estas digresiones, compensatorias para los miembros del grupo que conseguían despertar el interés común por los casos propios, gozaban a menudo del favor de los demás participantes, deseosos de enriquecer sus conocimientos en el ejercicio individual de la profesión. En efecto, al menos en determinados momentos, se tenía la impresión de que esos conocimientos eran más provechosos que los que con dificultades y con frecuentes desilusiones se intentaba adquirir al enfrentar los problemas que se presentaban dentro de la institución.

El análisis de esas digresiones, de su significado y sus efectos, lle-

vó al grupo, después de un año de frustrante labor, a reafirmar su objetivo inicial, comprometiéndose a no apartarse de él.

En consecuencia, tanto el grupo como individualmente cada uno de sus miembros, debían imponerse el esfuerzo, nada insignificante, de aprender a pensar de manera sistémica. Esto, que ya es difícil en el aprendizaje teórico, denotaba ser más arduo aun al aplicarlo a situaciones concretas, con el condicionamiento inevitable del modelo lineal causal.

A ese esfuerzo debía seguir una visión sistémica de las situaciones y de los problemas que les eran inherentes y, por ende, la búsqueda de formas precisas de intervención, transferibles de una situación a otra, hasta la determinación de tácticas específicas dentro de la estrategia pragmática.

Al cabo del primer año de trabajo el grupo, con gran desaliento, tuvo que rendirse ante la evidencia de que era necesario redimensionar las expectativas iniciales: las técnicas de intervención de los terapeutas de familia, surgidas, a través de ensayos y errores, en un contexto preciso, el *terapéutico*, revelaron ser inadecuadas para una transposición mecánica a esa otra realidad de las instituciones. Es decir que el grupo comprendía que existían diferencias profundas entre el ámbito de la microinstitución de la familia y el de las instituciones más amplias, al igual que las había entre las posiciones respectivas de los expertos llamados a actuar en su seno. En el caso de la familia, algunas circunstancias importantes calificaban la terapia: la necesidad de supervivencia y de unidad, incluso física; el compromiso económico; la molestia provocada por las entrevistas y los eventuales traslados para llegar al consultorio de los especialistas (aunque todo ello, de por sí, estuviera lejos de asegurar el éxito de la terapia).

En la institución, en cambio, todo parecía determinar condiciones desfavorables para cualquier perspectiva. Por ejemplo, el señalamiento formal, por parte de la autoridad escolar, de problemas ajenos o de "disturbios" provocados por otra persona que por lo general estaba en situación de subordinación jerárquica; la falta de motivaciones para la supervivencia del sistema-instituto o del sistema-escuela, debido a las enormes posibilidades de marginación o alejamiento de quien se apartara de las normas; el carácter gratuito de la intervención del psicólogo y la gran indeterminación de su rol frente a los distintos problemas que surgían en la institución. Por eso el grupo tuvo que disponerse a efectuar una revisión de la tarea realizada.

Además, vale la pena recordar que al iniciar sus actividades, el grupo había prestado alguna atención al enfoque conductista para la solución de los problemas. En ese momento, cuando más aguda era la discusión en torno del término “caja negra” para indicar la puesta entre paréntesis de la actividad intrapsíquica,³ y cuando la experiencia relacionada con el modelo predefinido era todavía insuficiente, el grupo buscaba alternativas de intervención.

Se tuvieron también en cuenta las afinidades y disparidades entre la “teoría del aprendizaje” y la “teoría de los sistemas”. Ambas dejan en suspenso la investigación de lo profundo y prescinden del *insight*, pero difieren entre sí, tanto en la formulación teórica positiva como en la práctica de aplicación.

El grupo, consciente de las diferencias, pero motivado al mismo tiempo por el descubrimiento de ciertas analogías de intervención de tipo conductista para el control del comportamiento de los alumnos, realizó algunos intentos en ese sentido.⁴

Después se dejó de lado el nexo con la teoría del aprendizaje, o más bien se lo limitó al tratamiento de algunas situaciones en las que se advertía la urgencia de eliminar determinados refuerzos como condición para una intervención posterior fundada en el modelo sistémico. Sin embargo, la superación del enfoque conductista fue también el corolario de la necesidad manifiesta de evitar el riesgo de confusiones conceptuales y de métodos operativos ambiguos. La valoración de un aspecto común a ambas teorías, o sea el de la “realimentación”, no podía ocultar el hecho de que el modelo sistémico no era en absoluto adaptable al marco de la teoría conductista.⁵

³ Sobre el concepto de “caja negra” véase: P. Watzlawick y cols., *Teoría de la comunicación humana*, op. cit., pág. 44.

⁴ La tesis de especialización del doctor V. Liguori, *Tecniche di modificazio-ne del comportamento della scuola*, Università Cattolica del Sacro Cuore, año académico 1971/1972, había despertado gran interés en el grupo ya que éste no sólo se reconocía en el amplio análisis llevado a cabo por el autor sino que además compartía la decisión de trabajar con los educadores antes que con los alumnos.

⁵ Citamos de la obra de P. Watzlawick y cols., *Teoría de la comunicación humana* (op. cit., págs. 219/220): “Si bien estamos convencidos de la eficacia de la terapia de la conducta (descondicionante) considerando al paciente en tanto unidad monádica, nos extraña no encontrar ni en la teoría ni en la descripción de los casos clínicos referencia alguna al efecto interaccional de la mejoría, a veces muy drástica, del paciente. En nuestra experiencia tal cambio está acompañado

Al cabo del primer año de labor se resolvió asumir de modo riguroso los modelos teóricos tomados de la teoría general de los sistemas y de la pragmática de la comunicación humana, inclusive con relación al abandono de tentativas conductistas.

En esta instancia no parece oportuno exponer de modo exhaustivo los principios teóricos a los que acudió el grupo al llevar adelante su investigación, ya que, como se señaló antes, las teorías en cuestión están hoy traducidas y lo bastante difundidas. En los capítulos siguientes nos remitiremos sucesivamente a esos principios según el proceso de adquisición realizado por el grupo en el trabajo de campo.

En cuanto a las aplicaciones prácticas de estos modelos conceptuales, se aclara que como las situaciones problemáticas más recurrentes que tuvo que enfrentar el grupo fueron las de alumnos en dificultades, se decidió, para la exposición del trabajo, partir de estas situaciones, no sin antes haber examinado el comportamiento tradicional del psicólogo que actúa en servicios públicos, cuya meta es la intervención psicopedagógica, sea en la escuela obligatoria o en los establecimientos educacionales y asistenciales.

las más de las veces por la aparición de un nuevo problema o la exacerbación de un estado existente en otro miembro de la familia. La literatura correspondiente a la terapia de la conducta crea la impresión de que el terapeuta (que sólo se ocupa de su paciente individual) no ve ninguna conexión recíproca entre esos dos fenómenos y, de requerirse sus servicios, volverá a considerar el nuevo problema en aislamiento monádico”.

PRIMERA PARTE

Capítulo 1

EL PSICOLOGO EN LA ESCUELA: ANALISIS HISTORICO DE LOS DIFERENTES TIPOS DE INTERVENCION

LA PROLIFERACION DE PUBLICACIONES Y GRUPOS DE ESTUDIO SOBRE "EL ROL DEL PSICOLOGO"

La presencia del psicólogo en la escuela y en particular en la escuela obligatoria es ya un hecho corriente. Aumentan de continuo las iniciativas del Estado Italiano y de organismos locales para la creación de servicios psicopedagógicos, en los cuales se prevé la figura del psicólogo. Por otra parte, no son pocas las críticas dirigidas contra este profesional. Incluso entre los mismos interesados abundan las polémicas en cuanto al "rol" del psicólogo.¹ Las posiciones oscilan, en lo esencial, entre dos polos: por un lado se afirma que el psicólogo es un asistente social común que, al igual que los demás asistentes sociales, tiene la misión de promover la madurez individual, social y cultural de los ciudadanos de su región. Por otro lado se persigue la quimera del psicólogo como clínico superespecializado que sólo reconoce como ámbito operativo propio el de la intervención terapéutica en casos de patología mental.

En el plano de la intervención concreta en la escuela, esto se traduce en la multiplicidad de actitudes que asumen los psicólogos según su mayor o menor afinidad con una u otra de esas tendencias opuestas.

Si se considera además, como variante ulterior, la posibilidad de

¹ Incluso algunos miembros del grupo de investigación se vieron envueltos en esa polémica. En ese sentido llevaron a cabo un análisis detallado de los pedidos provenientes del ciclo básico obligatorio de la enseñanza secundaria donde actuaban, para estar así en condiciones de definirse mejor en relación con los usuarios del servicio de los centros de orientación. Se agrega un informe esquemático de los resultados alcanzados (véase cap. 2, pág. 44).

que pertenezcan a diferentes escuelas y obedezcan a diferentes patrones ideológicos sociopolíticos, es fácil comprender que la confusión creciente es inevitable. Llega al máximo entre los usuarios de un servicio psicológico escolar. Puede ocurrir que al señalar una dificultad idéntica a dos psicólogos, el educador se encuentre frente a dos respuestas diversas y a toda una serie de actitudes contradictorias, lo que perjudica, sin duda, la credibilidad en la profesión del psicólogo y hace más ardua aun la solución de los problemas.

A las complicaciones expuestas se agregan las inherentes a las características estructurales de la escuela.

La escuela italiana actual es un sistema burocratizado al extremo y estructurado con niveles de jerarquía superpuestos. Como tal, se rige por normas rigurosas cuyo efecto es el de regular en el tiempo homeostáticamente el propio sistema, trabando cualquier cambio. En la jerarquía escolar cada nivel es controlado por uno superior y controla a su vez otro inferior. Disposiciones minuciosas circulan del Ministerio a las autoridades provinciales pertinentes, de éstas a los directores, de los directores a los docentes, de los docentes a los alumnos. De igual modo se piden informaciones al nivel inferior y de éste pasan al nivel superior. Toda actividad debe quedar documentada y registrada, todo es "documentación oficial". Está siempre presente el fantasma de la ilegalidad, de la omisión de oficio, y de ahí deriva la fiscalización general y la atención que se presta al cumplimiento formal de las normas, que terminan por tener una neta preeminencia respecto de los contenidos.

Se origina entonces una primera contradicción entre el objetivo declarado por el establecimiento educacional y el que en realidad se persigue.

El objetivo declarado es el educativo: la escuela se fija por anticipado la misión de promover la formación moral y cívica y brindar instrucción. El objetivo que en realidad se persigue es constituir un área de paso obligado para lograr determinados niveles de reconocimiento social (títulos de estudio). En este contexto, el diploma no constituye, para quien lo ha obtenido, la garantía de que posee determinados niveles de capacidad y competencia. Ese título no es sino el documento que prueba el cumplimiento de un acto formal.²

² Esto no es de ninguna manera la consecuencia, como a menudo se dice, de una mayor flexibilidad, sino el simple efecto de un sistema muy formalista.

En la rígida jerarquía de la escuela italiana, el psicólogo ocupa una posición anómala: no pertenece a ella, no tiene ahí una situación. Por lo general interviene en la escuela “desde afuera”, enviado por un organismo o por otra institución, a menudo una administración comunal o provincial, una asociación, a veces un instituto de investigación. Al no depender de la autoridad escolar —rector o director didáctico—, no está obligado a responder ante esa autoridad por sus intervenciones o su capacidad profesional. El psicólogo no encuentra espacio en el organigrama de la escuela: actúa como asesor externo. En apariencia esta posición podría favorecer su autonomía, pero en los hechos, en un sistema rígido y estructurado sobre la base de roles consolidados, el psicólogo sólo es “alguien sin rol fijo”, sujeto a las expectativas propias de quienes se encuentran en situaciones incómodas. Este panorama facilita el predominio de un determinado estereotipo del psicólogo, en virtud del cual se le atribuyen, de modo irracional, conocimientos y capacidades. Además, los psicólogos llamados a intervenir en el sistema escolar encontraron toda una serie de problemáticas en conexión directa con la falta de definición precisa de su rol y con una serie de contradicciones nada despreciables. Se produjo así la proliferación de iniciativas —publicaciones, grupos de estudio— cuya meta era investigar el tema: “el rol de psicólogo”. Algunos miembros de nuestro grupo participaron, en el marco de los centros de orientación de la provincia de Milán, en una de esas iniciativas que consistió en la celebración de reuniones semanales a lo largo de un año escolar completo. El resultado no fue muy alentador, porque aunque todos los colegas pertenecían al mismo servicio y tenían por ende contextos de trabajo similares, en el estado en que se encontraban las cosas sólo fue posible hacer una descripción operativa de la manera en que cada uno de ellos intervenía en la escuela. En realidad, los miembros del grupo sólo tenían la posibilidad de reconocerse en las propias modalidades de intervención, que con frecuencia diferían mucho de las adoptadas por los colegas. La única definición teórica del rol que obtuvo consenso colectivo fue la del psicólogo como “promotor de cambio”. Pero también esta definición terminó por ser estéril frente a la falta de instrumentos para dar operatividad a ese cambio. De todos modos, para un mejor análisis de la impotencia y la difícil situación del psicólogo en la escuela media obligatoria, pensamos que no está de más considerar en detalle algunas de las problemáticas fundamentales.

¿QUIENES SON Y QUE ESPERAN DEL PSICÓLOGO
LOS "CLIENTES" POTENCIALES?

En la escuela a la que el psicólogo es destinado, podemos considerar que sus "clientes potenciales" son todos aquellos que allí actúan y viven, es decir el rector (suprema autoridad jerárquica), los docentes, los alumnos (usuarios por excelencia del servicio de la escuela) y los padres (que, en colaboración con la institución, tienen interés directo en el proceso educativo). En la práctica es común que todos ellos acudan al psicólogo para pedirle su intervención, haciéndolo de modo individual o en grupo (comités de clase, asociación de padres).

Destaquemos de entrada una característica habitual de quienes recurren al psicólogo escolar: todos rechazan que se los defina como clientes o usuarios de su intervención. Quien solicita sus servicios nunca lo hace "para él": la situación problemática que el psicólogo deberá encarar no sólo no se refiere al solicitante sino que tampoco tiene nada que ver con las relaciones que éste mantiene dentro de la escuela.

Un fenómeno de tal naturaleza plantea en sí un problema. En la práctica privada, el sujeto llamado neurótico que acude al psicólogo tiene siempre conciencia de ser el portador de un problema o de un "síntoma". De este modo, el mismo paciente autoriza al especialista a intervenir, mediante una clara definición de la relación: "Tengo necesidad de su ayuda", por lo que el contexto de la relación recíproca se califica inmediatamente como contexto terapéutico.³

En la escuela, la persona que se pone en contacto con el psicólogo no cree, por lo general, necesitar de una intervención; piensa, simplemente, que somete a la consideración del psicólogo "casos" patológicos de los demás para que el profesional intervenga de manera directa o proponga consejos terapéuticos. De este modo, sugiere que se

³ Más complejo es el caso de la pareja que recurre a la terapia. Ahí no es inusual que cada uno de los cónyuges esté convencido, de modo manifiesto o en secreto, que quien tiene necesidad del psicólogo es el otro, que quien debe cambiar es el otro: "Si es para ayudarte, iré sin falta". Son relativamente raros los casos en que la pareja admite un trastorno conjunto de la relación recíproca. De igual manera, es frecuente que los miembros de la familia que entra en terapia presenten al paciente señalado como el único problema de una familia sana en lo esencial: "Si no tuviésemos esta desgracia seríamos una familia feliz".

lo defina como “*diagnosticador*” (“comprendí dónde está el trastorno”) y como “*terapeuta impotente*” (“no sé qué hacer”), y atribuye al psicólogo la condición de “*magó omnipotente*”, poseedor de los conocimientos y de la práctica requeridos para resolver el caso. De igual modo esa persona, al excluirse categóricamente de la definición de “cliente” del psicólogo, se coloca en su mismo nivel y crea un contexto de “consulta con el experto supervisor”, ofreciendo de manera implícita una coalición con él. No es raro que a este tipo de pedido se asocie un desafío a la presunta omnipotencia del psicólogo: “Veamos qué es capaz de hacer ahí donde yo fracasé”.⁴ Como quiera que fuere, quien formula un pedido así alimenta siempre una certeza absoluta: la de haber identificado con exactitud el foco de la patología (el paciente señalado).

Los rectores, cuando solicitan al psicólogo que intervenga en determinados comités de clase porque “*no funcionan*” o porque en su seno hay docentes “*que no colaboran*”, ponen en práctica el mecanismo al que hemos aludido, creyendo, sin embargo, que ellos están fuera del sistema y por consiguiente fuera de la eventual patología relacional.

El pedido tipo de los docentes, en cambio, es siempre el de intervenir en un “caso difícil” —habitualmente un niño con síntomas de inadaptación—, para hacer un diagnóstico preciso⁵ y, de ser posible, una terapia directa, o al menos la propuesta de consejos pedagógicos de comportamiento. La hipótesis es que la enfermedad reside en el niño indicado o, a lo sumo, en su familia. La escuela, sus métodos, la relación entre el *alumno y el docente que hizo el señalamiento* no se cuestionan sino de manera muy tangencial.

En estos casos la expectativa puede ser doble:

— se confía en que el psicólogo confirme la “validez pedagógica” de la actitud del profesor y ratifique entonces, con el aval de su autoridad científica, las decisiones ya adoptadas;

⁴ Para este tipo de reflexión es indiferente por completo el problema de que se trate de un desafío consciente o inconsciente.

⁵ En confirmación de cuanto se ha dicho, es normal que el diagnóstico ya se haya hecho en forma de rotulamiento: “caracterial”, “inadaptado”, “neurasténico”, “histérico”, “deficiente”, etcétera. Se pretende que el psicólogo le dé color científico mediante la investigación etiológica y el empleo de la terminología técnica exacta.

— o bien se espera que el psicólogo asuma la responsabilidad del caso y se ocupe en forma directa del “paciente señalado”, tomándolo “a su cargo” y eximiendo al docente de toda obligación al respecto.

Hay en estas actitudes una gran dosis de resistencia al cambio: el profesor, por lo general, no quiere ser “cuestionado” y rechaza por “incompetente” al psicólogo que intente implicarlo como “cliente portador del problema”.

En general, los *progenitores* se resisten a tomar la iniciativa de concurrir al consultorio del psicólogo escolar, ya que según el estereotipo social predominante, al menos en las provincias italianas donde trabajaron los miembros del grupo de investigación, es usual tomar al psicólogo por “médico de locos”. El hecho de acudir a su consultorio califica enseguida al padre como “mal padre” o como “educador fracasado”, y a su hijo como “enfermo mental”. Si algún miembro de la familia requiere la intervención de un psicólogo, surge enseguida la sospecha de alguna enfermedad mental, humillación social nada fácil de sobrellevar. Cuando ante las presiones de los profesores el padre se ve obligado a dialogar con el psicólogo, es corriente que asuma dos actitudes típicas: por un lado, pretende obtener la seguridad de que en el caso de su hijo no se trata de una enfermedad mental, y por otro, tiende a atacar a la escuela y a achacar a los docentes incapacidad profesional, transfiriendo así a la escuela las críticas imputables al niño y a su familia. Se exceptúan de esta regla los padres de chicos ya signados precozmente por un largo recorrido de consultas médicas, neurológicas y psiquiátricas, que en su mayoría provienen de la enseñanza primaria especial. La actitud de los padres en este caso pertenece al tipo *indiferencia cicatrizada* (“un psicólogo más o menos..., si puede ser útil para dejar satisfecho al profesor...”). Es evidente que estos padres nada tienen que perder socialmente frente a la escuela ni a la comunidad. A la inversa, aquel que nunca ha ido a consultar a un psicólogo encara la primera entrevista con grandes dificultades.

Existe también una pequeña minoría de padres sofisticados, los aficionados al psicoanálisis, que no pierden ocasión para plantear al psicólogo sus propias conductas, las fobias personales del hijo, las depresiones o ansiedades, para que interprete el material y les dé una respuesta tranquilizadora. Sin embargo, estos casos son muy raros, característicos de familias de clase media, que en su mayoría tienen de la psicología la imagen que dejan traslucir las revistas. Con todo,

este tipo de padres no se aleja demasiado del cuadro precedente y las más de las veces molesta sin necesidad al psicólogo, abrumado ya de trabajo.

La función del psicólogo que más agrada a los padres es la de experto en conferencias y mesas redondas, porque en ese contexto los problemas se desvanecen, se generalizan y pasan, casi siempre, a ser problemas de los demás. La contribución del psicólogo se diluye en la difusión de nociones sobre psicología evolutiva y el enunciado de consejos generales sobre higiene mental.

Los alumnos. “Nunca se me presentó el caso de un niño que de manera espontánea, totalmente espontánea, pidiese hablar conmigo.” Esta frase, registrada precisamente en una reunión de psicólogos escolares, ilustra muy bien la situación general: los niños comparten la creencia social de que la función del psicólogo es tratar a *los locos*; temen su presencia y su intervención; tienden a ridiculizar y a aislar socialmente a los compañeros que tuvieron el infortunio de caer en sus manos. Se deduce de ahí que tampoco los alumnos pueden ser considerados como “clientes potenciales” ya que para ellos el psicólogo podría muy bien no existir. Como es natural, también aquí hay excepciones: algún adolescente o alguna joven en un momento crítico, a punto de finalizar la escuela secundaria. Pero son casos rarísimos en esa etapa escolar. Por eso, cuando los padres o los profesores obligan a un niño a consultar al psicólogo, la entrevista es muy desgana y hasta paradójica. A los esfuerzos del ingenuo profesional que comunica su deseo de ayudar, responden casi siempre con una actitud de rechazo o descalificación: “No quiero que se interese en mí”, “No necesito su ayuda”, o con una actitud de defensa de la propia identidad: “No soy como se lo quieren hacer creer”.

En verdad, no se logra comprender cómo puede alguien dar credibilidad a entrevistas y exámenes psicodiagnósticos efectuados en un contexto semejante.

Como ya se señaló, rectores, docentes y padres, como integrantes de la comunidad escolar y beneficiarios por lo tanto de la actividad del psicólogo, le atribuyen a éste un campo limitado de intervención: la patología de los demás, “de quien en la escuela me impide ser lo que yo quisiera ser, de quien me impide enseñar, de quien impide que mi hijo estudie, de quien impide que mi escuela funcione”. En el pedido de intervención va implícita, por consiguiente, la pretensión de

una pronta solución del problema, solución que no implique un cambio o una reflexión para aquel que se hizo cargo del señalamiento. Se trata, sin duda, de una expectativa de tipo mágico que, además de conllevar la descalificación implícita del psicólogo, le tiende una celada,⁶ ya que la demostración de su impotencia servirá para tranquilizar a quien plantea el problema: “Si el psicólogo no tuvo éxito, ¿por qué habría de tenerlo yo?” Cuando el psicólogo acepta intervenir y se deja envolver en un manejo de este tipo, su intervención, lejos de ser terapéutica o promotora de un cambio, sólo sirve para reforzar el statu quo.

De todos modos, en este punto lo interesante es hacer notar que la atribución de poderes mágicos al psicólogo (con el consiguiente e inevitable fracaso) actúa en sentido homeostático.

Otro tipo de expectativa que a menudo se crea en relación con el psicólogo es la de atribuirle, de modo incondicional, conocimientos pedagógicos. Para muchos rectores y docentes el psicólogo posee, como tal, las recetas metodológicas decisivas para transmitir la cultura en sus diferentes disciplinas y temas. Debe conocer los medios para hacer aprender la matemática a aquel que no la comprende, debe saber diagnosticar qué mecanismo es responsable de las dificultades de aprendizaje del alumno X y poder eliminarlas. ¡Qué frecuente es encontrarnos con profesores que asumen frente al psicólogo una irritante actitud de dependencia total!

También aquí la expectativa de una receta para el caso individual asume la característica descalificante de un desafío a quien afirma poseer la “ciencia de la mente”. La expectativa nace de un estereotipo mágico que la cultura transmite con respecto a la psicología y a los psicólogos.

Se plantea entonces de manera dramática el problema de qué hacer para superar este estado de cosas y restituir al psicólogo escolar cierta credibilidad. Es fundamental señalar que el estereotipo cultural actúa de manera tal respecto del psicólogo, que lo “define por antici-

⁶ Algunos colegas que tuvieron ocasión de leer este análisis en borrador, hicieron notar que de la exposición surge una imagen “diabólica” de los educadores. Al respecto, consideramos que es importante leer estas páginas sin moralismos ni puntuaciones arbitrarias en la secuencia de las conductas. Psicólogo y docentes están implicados en un juego simétrico recíproco cuyo resultado es la impotencia. Las palabras “descalificación” y “celada” deben interpretarse, por lo tanto, en su mera acepción “sistémica”.

pado” en las relaciones con sus clientes potenciales. Una vez definido, el psicólogo queda reducido a la impotencia. Para que su figura tenga razón de ser e incida en la realidad social de la escuela, es urgente encontrar los medios que le permitan “autodefinirse” en su condición de psicólogo dentro de un determinado contexto.

El grupo trabajó en el intento de proponer una solución para este problema.

EL PSICOLOGO EN LA ESCUELA: ANALISIS CRITICO

Durante las reuniones, el grupo trató de analizar con sentido crítico las formas de intervención que los psicólogos escolares utilizaron en el pasado (y que en parte se siguen utilizando).

La intervención preventiva

Semanas después de iniciado el período lectivo, la psicometrista del equipo⁷ iba curso por curso y aplicaba de modo colectivo, a todos los alumnos, una batería de pruebas, discriminadas por lo general en tests de nivel y tests proyectivos. Entre los primeros, los más usuales eran la *Escala de inteligencia factorial* de Thurstone, el *Test de matrices progresivas PM 38* y el *Test de Cattell*; entre los segundos, el *Test del árbol*, el de la *figura humana*, el del *dibujo de la familia* y la prueba de Wartegg en blanco y negro y en colores. En algunos casos, por motivos especiales, como por ejemplo el de establecer la orientación vocacional, después del tercer año del ciclo básico de la enseñanza secundaria se agregaban a esta lista cuestionarios de interés y a veces el *Test de frases incompletas* de Sachs. Se trataba de un trabajo considerable, que insumía a la psicometrista y a los alumnos, en cada curso, de cuatro a ocho horas, distribuidas en varias sesiones. Todo el material reunido se llevaba a la oficina, elaborado por la psicometrista, y se entregaba al psicólogo. La tarea de este último consistía en hacer un diagnóstico de la clase (distribución de los diferentes niveles de inteligencia, extrapolación de los denominados casos particu-

⁷ Se hace referencia a los equipos de los centros de orientación, que por lo general están integrados por un psicólogo, una asesora de orientación (psicometrista) y una asistente social.

lares) y a continuación volver con el material a la escuela para informar al comité de clase. En este punto, los niños que el diagnóstico del psicólogo señalaba como especialmente “perturbados” o con grave “déficit” intelectual eran objeto de un amplio debate, ya que algunos profesores encontraban ahí la confirmación de sus propias impresiones espontáneas, mientras que otros se mostraban en desacuerdo.

El psicólogo se sentía obligado a defender sus propias “intuiciones” (hay que tener en cuenta que en este caso el especialista no veía nunca a los niños en persona) y valiéndose de palabras “difíciles”, sumamente “técnicas”, trataba de lograr que los profesores compartieran su visión de las cosas. Al final de la larga discusión acordaban hacer un análisis individual de los casos difíciles (utilizaban el término “profundización”) y se despedían, dándose cita para la siguiente reunión del comité.

Este tipo de intervención, que por fortuna está hoy en decadencia, fue quizás el primero que se aplicó en las escuelas después de que se crearon los centros psicopedagógicos o de orientación, y ello como consecuencia de la fe ciega que los tests mentales y de personalidad inspiraban en la década de 1950. Su legitimidad resultaba apuntalada por la exigencia de seleccionar a los alumnos inadaptados que había que incorporar a las clases diferenciales (o experimentales o de *aggiornamento*, según las distintas terminologías en uso). Además, una concepción directiva y manipuladora de la orientación hacía indispensable que se distribuyera la población escolar dentro de una escala de valores. El empleo del tipo de intervención al que nos venimos refiriendo tiene no poca responsabilidad en el surgimiento del clisé del “mago diagnosticador”, que tanto molesta hoy a los psicólogos.

La intervención mediante la técnica del diagnóstico precoz y la participación en reuniones sucesivas de los comités de clase se presta a consideraciones críticas bastante obvias:

— no responde a una solicitud específica de la escuela. Resuelta por el equipo, se pone en práctica en forma preventiva;

— el psicólogo cumple en ella un rol preciso e indiscutido: se define como un técnico que posee la clave para la comprensión de los fenómenos intrapsíquicos y está, por lo tanto, en condiciones (tiene el poder) de “rotular” a los individuos según determinadas categorías

diagnósticas (normalidad, trastornos del carácter, neurosis, psicosis);

– resulta difícil no reconocer que en este tipo de intervención se menoscaba inclusive el respeto por la ética profesional. En efecto, el psicólogo no comunica el diagnóstico al interesado y ni siquiera a la familia —que por lo general sólo es llamada, de ser necesario, en una segunda etapa— sino a terceros, en este caso los profesores, sin ninguna garantía en cuanto al uso que harán de esas informaciones;

– un diagnóstico fundado sólo en instrumentos colectivos y no convalidado por la entrevista clínica y la observación directa es, en el mejor de los supuestos, opinable;

– el efecto “Pígmalió” sobre los docentes es enorme. Ante ellos los alumnos rotulados asumen ineludiblemente las características conductuales sugeridas por el psicólogo⁸;

– por último, cabe preguntarse hasta qué punto es correcto y funcional, en el contexto pedagógico de la escuela, transmitir a los docentes información sobre las características psicológicas de los alumnos. Es indudable que ese modelo cultural deriva de la influencia de una determinada pedagogía⁹ y de la introducción en la escuela de criterios amplios de evaluación, según los cuales se debe tener en cuenta no sólo el aprendizaje, sino también todos los factores ambientales, sociales y psicológicos que pueden condicionar la actividad y el rendimiento escolar. Pero no cabe duda de que este tipo de conocimiento debe llegar a los profesores a través de su interacción cotidiana con el grupo-clase y no a través de la intervención tipo “caja cerrada” de un especialista que se vale de instrumentos de medición. La intervención del psicólogo tiene en este caso vinculación directa con el problema de la “patología” escolar; en efecto, una interven-

⁸ Se entiende por efecto Pígmalió el fenómeno estudiado por Rosenthal en la obra *Pigmalióne in classe*, en virtud del cual la comunicación que se hace a los educadores sobre características psicológicas de sujetos y grupos (antes de que los conozcan en persona) provoca en ellos una gran inclinación a actuar sobre la base de una creencia ciega en los datos previamente recibidos. De tal manera, un grupo de educadores a quienes se puso al frente, a título experimental, de una clase normal (pero calificada como clase de sujetos retrasados) encontraron efectivamente que los alumnos presentaban una notoria dificultad de aprendizaje. Véase R. Rosenthal y L. Jacobson: *Pigmalióne in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Milán, F. Angeli, 1972.

⁹ Recuérdese el dicho agazziano: “Para enseñar bien el latín a Juan, más importante que conocer bien el latín es conocer bien a Juan”.

ción de esas características refuerza de modo implícito la convicción de que existen sujetos intrínsecamente normales o intrínsecamente anormales y no, como en realidad es, sujetos en situaciones relacionales en las que las comunicaciones, y no los sujetos, son funcionales o disfuncionales.

La intervención por señalamiento: el alumno problema

Superada la época del diagnóstico precoz, cuando casi se podía decir que el psicólogo generaba los casos mediante la selección y el análisis indiscriminado de la población escolar, se comenzó a esperar que la institución se planteara los problemas y sobre esa base pidiera la intervención del psicólogo.

El señalamiento del “caso” suele ser descarnado: a veces contiene ya elementos diagnósticos aproximativos, pero más a menudo se limita a una indicación de carencia intelectual o de bajo rendimiento escolar, o bien de trastornos de conducta. La experiencia enseña que en la mayor parte de los casos señalados, la escuela sólo espera del psicólogo que confirme su indicación, añadiéndole una pizca de “cientifismo” para poder justificar así las medidas disciplinarias o de marginación (clases diferenciales).

De todos modos, el que señala el síntoma no tiene casi nunca conciencia de ser portador de un problema. Espera que la intervención del especialista apunte sin tardanza al niño-problema. Frente a este tipo de señalamiento, el psicólogo puede responder de diferentes maneras: actitud de consentimiento pasivo con respecto al pedido de intervención, traspaso del problema a los profesores, actitud de rechazo.

a) *Actitud de consentimiento pasivo.* El psicólogo, sin tomar contacto con los docentes que hicieron el señalamiento, da por buena la indicación de anomalía y pone en movimiento el mecanismo diagnóstico. Se va a buscar al niño al aula y se lo acompaña hasta el consultorio del especialista, donde es sometido a entrevistas y tests mentales y proyectivos. Por lo común se cita también a la familia (casi siempre la madre es la única que concurre) y se practica una anamnesis minuciosa, no sólo psicológica sino también socioambiental. Una vez cumplidos estos requisitos, el psicólogo redacta un informe

dirigido a los profesores autores del señalamiento o se entrevista con ellos. De ahí que el resultado sea un simple diagnóstico.

Este tipo de intervención repite algunos de los burdos errores de la aludida antes, con el agravante de aceptar que la definición de “paciente señalado” sea propuesta por terceros. De hecho, incluso cuando el diagnóstico del psicólogo es benévolo e indica normalidad, el ritual de la convocatoria y de los exámenes psicológicos individuales rotula inevitablemente al niño señalado e introduce en su mente y en la de los familiares la carcoma de la duda. Para los exámenes psicológicos también vale lo que se dijo alguna vez del electroencefalograma: “Para que surja la sospecha social de epilepsia, no interesa tanto que el EEG sea positivo cuanto el hecho de que a un individuo se le haya efectuado, aunque fuese una sola vez, un EEG”. Al intervenir de este modo, el psicólogo acentúa su rol de diagnosticador (si se quiere con menos aspectos “mágicos” y con mayor credibilidad “científica”) y se reafirma como técnico especialista al servicio de la institución escuela y de sus exigencias. No es casual que esta actitud sea la que más agrada a la institución.

b) *Traspaso del problema a los docentes.* Precisamente por las razones que acabamos de mencionar, el psicólogo puede resolver no ocuparse inmediatamente del “caso” y sostener antes con los docentes una discusión exahustiva. Convocará entonces al comité de clase (del que forman parte quienes señalaron el problema) para un amplio debate. Al actuar así, cree correcto tratar como “cliente” a quien le comunica el problema y no a los demás.

Los educadores sienten gran hostilidad por esta actitud puesto que con el señalamiento esperan delegar “un problema fastidioso” y deben enfrentar, en cambio, un recargo de tareas (el comité extraordinario de clase) y la difícil faena de analizar el caso propuesto. De ahí que el psicólogo se encuentre frente a personas hostiles, en actitud de defensa personal, dispuestas a sustentar *ad nauseam* las indicaciones proporcionadas en el señalamiento, sin ninguna otra información. Algunas veces, en el seno del comité, se desata un conflicto entre quienes estuvieron a favor del señalamiento y quienes temían sus consecuencias. La mayor resistencia deriva, con todo, del hecho de que el educador se rehúsa, en general, a considerarse en primera persona como cliente del psicólogo. En realidad, persiste el convencimiento tenaz de que “el problema”, aun cuando sea planteado por el

docente, no es suyo ni tampoco de la relación docente-alumno, sino del niño indicado como "enfermo". ¿Cuál es entonces la razón por la que aceptan reunirse con el psicólogo y dialogar con él? A veces es la autoridad jerárquica, personificada por el rector, la que los fuerza a acceder, y en este caso la hostilidad del grupo es obvia. En otras oportunidades sólo se acepta la reunión con el psicólogo porque se espera que éste dé consejos útiles en cuanto a la conducta que se debe adoptar respecto del niño señalado. En este caso el comité de clase en pleno formará una coalición para arrancar al psicólogo una opinión mediante una pregunta reiterada e insistente: "Explíquenos, doctor, ¿qué debemos hacer?"¹⁰

Es evidente que ante la presión del grupo aumenta la ansiedad del psicólogo. La tentación de librarse de esa presión saliendo por la tangente con buenos consejos es muy intensa. Cuando esto sucede, en la siguiente reunión del comité de clase se le informará candorosamente que todo quedó como antes y que sus consejos no dieron los resultados esperados. Como es natural, el psicólogo no dispone de medio alguno para verificar si esos consejos fueron puestos en práctica ni tampoco puede evitar que se le pida otro consejo más eficaz. El riesgo consiste en que se dé así origen a un juego interminable cuyo único resultado es poner de manifiesto la impotencia del psicólogo. De esa manera se lo castiga por haberse rehusado a cumplir con su rol: dar un diagnóstico sobre el paciente señalado, y también por haber traspasado el problema a quienes se lo señalaron.

En algunos casos el psicólogo puede resistirse a la tentación de dar consejos, destinados por definición a quedar como letra muerta, buscando por el contrario y con insistencia mediante continuas estimulaciones al grupo, llevar a sus miembros a una diferente conciencia del problema. Se introduce, por ejemplo, el tema de los motivos por

¹⁰ Se desata así la competencia simétrica entre el psicólogo y los docentes. La solicitud de un consejo psicopedagógico es una celada, porque en el plano de la comunicación significa: "Veamos si eres mejor que nosotros". De hecho, en este caso el psicólogo debe desempeñar el rol de supervisor de los docentes, sin ser un docente. No es casual que los consejos pedagógicos de los psicólogos se rechacen a menudo con la expresión: "Muy lindas palabras, sí, pero, ¿por qué no intenta él venir a mi clase?" En esta situación, es válida la norma de que en el campo de la operatividad humana nadie puede acudir a quien no comparte su misma experiencia profesional.

los cuales un alumno dado, con determinadas características, constituye un “caso pedagógico”.

Como corolario de una actitud de esta naturaleza, lo más frecuente es que el comité de clase rechace al psicólogo. Y lo rechaza porque éste se ha adjudicado de modo arbitrario el rol de analista del grupo, que no se le ha requerido y para el que no ha sido contratado. En ocasiones semejantes suele ocurrir que algunos educadores manifiesten abiertamente que si “hubiesen tenido necesidad de ser analizados hubieran elegido a quien correspondía”. También esta actitud del psicólogo, a la que podríamos llamar “interpretativa” (que en realidad tiende a precisar, en la conciencia de los docentes, los mecanismos más o menos profundos que los llevan a “vivir” un determinado comportamiento como un problema), está destinada al fracaso.

Para tener éxito, tendría que mediar, como condición mínima, el reconocimiento de los docentes de ser ellos, en primera persona, los clientes, por cuanto son los portadores del problema. Si existiese conciencia de tal situación, el señalamiento al psicólogo sería por cierto muy improbable, pues presupone que el docente se define como “educador incapaz o impotente” o como “persona enferma”, sin más. Todo esto tiene su origen en el estereotipo del psicólogo escolar como “diagnosticador y terapeuta” de casos patológicos. Por ello, la falta de una definición anticipada de sí, por parte del psicólogo, constituye la omisión más grave en que éste puede incurrir.

c) *Actitud de rechazo (desafío a la institución)*. Algunos psicólogos, apoyándose en la idea de que la escuela obligatoria no ha de ser selectiva y no debe por lo tanto producir marginación social, comenzaron a rehusarse sistemáticamente a tomar en consideración “casos” como quiera que fueren presentados. Esta actitud de abierto desafío a la institución, acusada así de generar inadaptación, los coloca en conflicto con la autoridad escolar y con los docentes.

De hecho, el psicólogo transfiere a la institución la patología del sujeto o la del medio (sobre todo la familia) en que éste se desenvuelve. Al puntuar de modo diferente el sistema social más amplio, señala en la escuela la causa de la inadaptación y la patología, inculcando de este modo a la institución. Con su rechazo el psicólogo comunica: “La culpa es de ustedes, ustedes deben cambiar”. Con esto no se aparta de la concepción lineal según la cual, si la patología existe, existe también alguien o algo que es totalmente responsable de ella.

Pero como carece de una situación específica dentro de la jerarquía de la escuela, en la que actúa sólo como consultor, cuando entre en abierto conflicto con la institución, ésta lo ignora y lo rechaza por serle inútil para los fines que persigue. El psicólogo se define, sí, como “promotor de cambio”, pero lo hace de un modo tan erróneo (simétrico) en el sentido táctico, que una vez más se ve reducido a la impotencia. Se pudo observar un fenómeno similar en los terapeutas de familia. Cuando frente a la disfunción del núcleo familiar los terapeutas caen en el error de subrayar negativamente la conducta del núcleo en su conjunto o la de los padres en particular, la familia se refuerza en su homeostasis y deja trunca la terapia.

Los terapeutas del Centro de Estudios de la Familia, de Milán,¹¹ dicen:

Si bien nos resultaba fácil no dar connotaciones negativas al síntoma del paciente señalado, no se podía decir lo mismo de todas aquellas conductas de la familia, en particular de los progenitores, que aparecían correlacionadas con el síntoma... De ahí la tentación de caer en el modelo lineal efectuando una puntuación arbitraria: relacionar el síntoma con esas conductas sintomáticas *según un nexo causal*. A menudo nos sorprendíamos al comprobar que estábamos indignados y fastidiados con los padres. En realidad, el hecho de connotar positivamente el síntoma del paciente señalado y negativamente los comportamientos sintomáticos de los demás miembros de la familia, equivalía a trazar una línea demarcatoria entre los componentes del sistema familiar, haciendo una discriminación arbitraria en “buenos” y “malos” y *obstruyendo por lo tanto ipso facto*, nuestro acceso a la familia como unidad sistémica.

Llegamos pues a la conclusión de que sólo tendríamos acceso al modelo sistémico si connotábamos positivamente tanto el síntoma del paciente señalado como las conductas sintomáticas de los demás miembros de la familia, diciendo, por ejemplo, que todos los comportamientos observables revelan estar inspirados en el objetivo común de mantener la unión y la cohesión del grupo familiar. De este modo los terapeutas colocan a todos los miembros de la familia en un mismo plano, evitando así iniciar o verse envueltos en las alianzas y escisiones de subgrupo que constituyen el alimento cotidiano de la disfunción familiar.

Pero, ¿por qué la connotación tiene que ser positiva o sea de confirmación? ¿No sería posible, acaso, obtener el mismo resultado mediante una connotación global negativa, de rechazo? Se podría, por ejemplo, decir que tanto el síntoma del paciente señalado como las conductas sintomáticas de los familiares son comportamientos “equivocados”, en cuanto tienden a mantener a cualquier costo la inmutabilidad de un sistema “equivocado”, generador de sufrimiento.

¹¹ Selvini Palazzoli, M. y cols., *Paradosso e controparadosso*, Milán, 1975, págs. 64-66 (la bastardilla es de los autores).

Sería un gran error actuar de ese modo, *porque definir un sistema como equivocado implica decir que el sistema debe cambiar*. Sostener, mediante un juicio crítico, que el sistema debe cambiar, equivale a *rechazar* dicho sistema en cuanto está caracterizado por la tendencia homeostática prevaleciente. *Al hacerlo, se obstruye la posibilidad de ser acogidos en cualquier grupo en el que haya disfunción*, ya que esos grupos se caracterizan siempre por la tendencia homeostática prevaleciente.

Lo que se expresa en el párrafo que antecede respecto de la familia, puede muy bien aplicarse a la escuela: el psicólogo que asume frente al sistema-escuela una actitud de abierta condena y culpabilización, en el intento de impulsarlo a corregir sus "patologías" cae en un grave error conceptual y táctico, cerrándose la posibilidad de actuar en su seno.

La actitud psicoanalítica y el uso de la terminología freudiana en la escuela

Superada ya la época de los tests y en vías de declinación el entusiasmo por la psicotécnica, los psicólogos más actualizados han empezado a introducir en la escuela métodos y terminologías de filiación psicoanalítica.

De esta manera, el conflicto edípico, la angustia de castración, la depresión anaclítica, la introyección de la figura paterna entraron de pleno derecho en los comités de clase. Esa moda psicológica coincidió con la divulgación social del psicoanálisis a través de las revistas y las conversaciones de salón. Hoy en día es más bien raro encontrar educadores desprovistos por completo de conocimientos en la materia, lo que a menudo provoca la competencia simétrica, tan sutil cuanto inútil, entre docentes y psicólogos, que se traduce en disputas respecto de la interpretación de un caso.

Con todo, la introducción del psicoanálisis abrió nuevas perspectivas y contribuyó, al menos en parte, a que se diera un paso adelante, nada irrelevante por cierto, puesto que permitió superar de manera definitiva las creencias vinculadas con la concepción del trastorno de conducta como expresión de una enfermedad del "cerebro" y subrayar la importancia de las relaciones primarias en la evolución psicológica del niño. Sin embargo, no hay nada peor ni más descalificante para el psicoanálisis que su utilización por aficionados. En efecto, el psicoanálisis es un método de investigación y terapia que

tiene sus puntos focales en la relación paciente-terapeuta, en un contexto específico mediante el uso de técnicas rituales muy rigurosas (la sesión, el diván, el convenio de honorarios) y encuentra sus modalidades imprescindibles en la transferencia y la contratransferencia, como también en la interpretación progresiva del material analizado. La legitimidad del psicoanálisis se puede extender del individuo al grupo, pero siempre que se conserven esas modalidades. En la escuela esto es absolutamente imposible.

El psicólogo que es también analista, podría tomar a su cargo la terapia de los niños "sintomáticos", con el consentimiento y conformidad de la familia, como ocurre en el ejercicio particular de la profesión. Pero en este caso faltan, de todos modos, las condiciones clave de la relación psicoanalítica. Ya se dijo que en la escuela quienes hacen el señalamiento son los educadores. El "cliente" es enviado al analista por un tercero que tiene una posición de autoridad y aliena expectativas preconstituidas en relación con la terapia. El docente que hace el señalamiento quiere en realidad que la terapia se lleve a cabo para que el niño cambie en la dirección que él (el docente) desea. En segundo lugar, ni el niño ni su familia efectúan pago alguno al analista (tampoco la escuela, puesto que el analista percibe sus honorarios de la entidad a la que pertenece). Por último, los docentes, autores de los señalamientos contribuyen a interferir en la terapia manteniéndose en contacto con el niño o con el terapeuta y actuando con sutileza para sonsacar informaciones. Es muy difícil por lo tanto practicar el psicoanálisis en la escuela sin alterar las pautas de la relación paciente-terapeuta. La aplicación del psicoanálisis en los establecimientos escolares se ha reducido, pues, a la interpretación de tipo freudiano del material obtenido de los niños (por eso el diagnóstico se hace en términos psicoanalíticos) y a la indicación de burdos consejos terapéuticos a los docentes. Veamos un ejemplo:

Agustín X, alumno de segundo año. Los docentes del comité de clase, en especial la profesora de letras, convocan al psicólogo para examinar el caso. Agustín es un chico tímido, en el límite de la patología. No se mueve del banco, no habla con los compañeros; cuando lo interrogan palidece y llora. Se angustia de continuo por los deberes escolares. En realidad, no coordina demasiado. La profesora de dibujo ya dispuso (¡sic!) que el niño haga algunos dibujos que el psicólogo podrá interpretar de manera conveniente (como es lógico, los educadores ya tienen in mente la interpretación; esto es lo que se quería significar con "simetría" o "juego simétrico" respecto del psicólogo). El psicólogo escucha, toma

notas, calla, no cae en la trampa de una interpretación salvaje (aunque no faltan algunos que sí caen). Pide a los profesores que manden a Agustín y a sus padres a su consultorio el día tal a la hora tal. Profundiza el caso en dos o tres entrevistas: diálogos por separado con Agustín y con sus padres. Desde luego, el niño está atemorizado, habla poco, por lo que se recurre al test de Rorschach, al de percepción temática, al de Blacky, a los dibujos. Los padres, un tanto atemorizados, insisten en afirmar que el niño fue siempre así, pero que a la escuela primaria iba de buen grado gracias a una maestra muy dulce, muy buena. El psicólogo escucha, analiza los dibujos, interpreta la actitud de los padres y prepara su diagnóstico para transmitirlo a los profesores. Dice, en resumen: "Agustín es un chico afectado por angustia de castración, provocada por una figura paterna excesivamente autoritaria y distante, y por una carencia afectiva materna". Esa sentencia, comunicada al consejo de profesores, suscita en ellos entusiasmo ("Ya lo decíamos nosotros") y también ciertas dudas ("En un caso semejante, ¿qué puede hacer la escuela?"), "¿Habría que hacerle una terapia a la familia?". Y al fin, la pregunta clásica que se descontaba: "Doctor, ¿qué nos aconseja usted?" A esta altura el psicólogo cae en la trampa. Sabe muy bien que no existe una verdadera terapia y que los buenos consejos sólo hacen perder tiempo. Pero ¿cómo puede no dar aliento o ayuda a los educadores, que parecen tan interesados en su "ciencia"? Dirá entonces que es necesario tratar con dulzura a Agustín, introducirlo en un grupo de compañeros que le agraden, evitar hacerle reproches severos, valorizar su producción escolar aun cuando fuere insuficiente. Los profesores objetan que desde luego harán lo posible, pero que por una cuestión de justicia y de equidad no siempre se pueden asumir en la escuela actitudes demasiado diferenciadas con respecto a los alumnos especiales. La escuela es siempre la escuela y las evaluaciones deben ser objetivas. La discusión se prolonga por un tiempo, demostrando ser completamente *paradójica*: los profesores piden, sí, un consejo, pero no tienen intención alguna de cuestionar sus propias actitudes de fondo, no tienen intención de cambiar. Y en realidad, ¿por qué tendrían que cambiar ellos cuando el trastorno de Agustín depende de la familia? Es obvio que alguno de estos docentes no se privará, durante sus conversaciones con el padre o la madre de Agustín, de asumir posturas culpabilizadoras apoyando sus impresiones personales con un: "¡Hasta el psicólogo dijo que...!" El resultado es desalentador. Agustín será tolerado como un ser digno de compasión a quien se hacen concesiones y se trata con indulgencia por la desgracia de tener padres "castradores". Los profesores murmurarán entre ellos que para oír consejos tan insustanciales era en verdad inútil llamar a un psicólogo, y en realidad tendrán razón. El psicólogo archivará su lindo diagnóstico, acompañado de dibujos e interpretaciones analíticas, protocolos y anamnesis, proponiéndose quizás ilustrar su técnica diagnóstica en alguna futura publicación. Pero para Agustín nada ha cambiado, salvo una cosa: la sospecha de sus padres de tener un hijo "no del todo normal". Tal vez, en una etapa sucesiva, será el paciente ambulatorio del neurólogo de una mutual.

Hemos acentuado ex profeso el tono para demostrar lo que significa un diagnóstico de tipo psicoanalítico. En cuanto a lo que produce,

es decir, lo que se refiere al efecto pragmático, lleva siempre y de cualquier modo a resultados de “no cambio”, en el sentido de que refuerza la homeostasis sistémica y causa además al niño diagnosticado un daño a menudo incontrolable. No obstante, el uso de una terminología psicoanalítica, con frecuencia mal utilizada, está muy lejos de extinguirse en la práctica escolar. Es más, se arraigó tanto que sugiere, en la mente de los educadores, mitos que influyen y condicionan a diario su obra educativa. Podemos dar algunos ejemplos:¹²

– El mito de los “malos” padres, en el sentido de malos educadores; este mito se concreta en una investigación constante y con mucha frecuencia vana e infructuosa por parte de los docentes en cuanto a las condiciones familiares y a las relaciones entre los cónyuges en las familias de los chicos “sintomáticos”. También en este caso se hace la indagación a través de una original aplicación del principio de causalidad. La conducta “mala” o “insana” de un sujeto en edad evolutiva debe de tener sus raíces en padres con síntomas de maldad o de insania. Si los resultados de la indagación lo confirman, es decir si se encuentran trastornos en la familia, se informa inmediatamente al psicólogo, muchas veces con un tono dramático: “El padre es un alcohólico, bebe, golpea a los niños”, “La madre es una mujer de costumbres livianas, recibe a otros hombres en la casa”, “El padre y la madre no se llevan bien, riñen muy seguido entre ellos”.

Pero aun cuando no siempre se den condiciones tan explícitas, la difusión del psicoanálisis sustenta, en ayuda de la tesis según la cual habría una relación entre los padres “malos” y los niños con trastornos, “submitos” sutiles: el de la “*carencia afectiva*” y el del “*padre castrador*”. Esto significa que frente a un chico inquieto, vivaz, rebelde a la autoridad, se emprende la búsqueda inmediata de una madre distante, insensible, que rechaza al hijo. Del mismo modo, el niño tímido, inhibido, pasivo, apenas capaz de acciones autónomas, sólo puede haber sido engendrado por un padre despótico, que no tolera el menor indicio de independencia por parte de su hijo. Resulta claro que el origen de estos mitos se relaciona con la divulgación de temas psicológicos. El hecho de que los malos padres engendran “hijos perturbados” se considera probado de modo científico y universalmente

¹² En este sentido, véase también el análisis efectuado por el doctor Vincenzo Liguori en su tesis citada.

válido. No obstante, conviene acotar que esa explicación causal se basa en un juicio moral: la “maldad” del progenitor consiste en el hecho de “no amar” o de “no haber amado” lo bastante al hijo o “a ese hijo”. De esta manera, el prejuicio psicológico se une al prejuicio cultural según el cual los hijos deben ser amados obligatoriamente, so pena de graves consecuencias que se dejarán sentir en el plano de su conducta social. Por ello, en la escuela actual es muy fuerte e intensa la tendencia a transferir la “culpa” a los padres. No es raro encontrar educadores que, incluso frente a padres cuyo amor por sus hijos es notorio, cuando se presenta un trastorno perseveran en su adhesión al mito, en la versión que habla de “hostilidad inconsciente” o de “hiperposesividad por compensación”.

— El mito de los “malos” padres genera otro en el plano de la conducta educacional de los profesores influidos por la psicología. Mientras el profesor tradicional siente la obligación de castigar el comportamiento atípico, aquel que está influido por la psicología está convencido de la necesidad de tolerar, de ser indulgente y “comprender” las necesidades del niño, antes que castigarlo.

Es el mito de la “permissividad” en forma de “sustitución afectiva”: el profesor debe intervenir con su bondad ahí donde los padres han fallado, retirando el afecto natural. Una conducta semejante genera muchas veces absurdas complicidades entre maestros y niños perturbados y ello en perjuicio de la comunidad escolar. No pocas veces el alumnado, de manera colectiva, es presa de síntomas de trastorno, en un intento evidente de obtener el mismo tipo de atención privilegiada. Pero el mito ha echado raíces muy profundas y tiene su expresión en la creencia difundida en la sociedad de que “el buen educador no castiga nunca”.¹³

— Otro mito posterior, derivado de una aplicación salvaje de conceptos freudianos, es el de los “celos del hermano menor”. De este mito deriva el prejuicio de que el niño celoso manifiesta necesariamente su insatisfacción por medio de comportamientos problemáticos o de tipo agresivo respecto de los compañeros. O bien, de una manera más

¹³ Desde el punto de vista conductista, las muestras de afecto y la atención que se brindan a causa de una conducta atípica sirven de refuerzo positivo respecto de esa conducta. Véanse la tesis citada de V. Liguori y las investigaciones realizadas por Bandura sobre niños autistas (A. Bandura, *Principles of behaviour modification*, Londres, Holt, Rinehart and Winston, 1971).

genérica, por conductas de tipo regresivo (atraso en el aprendizaje, infantilismo). Este mito determina que, cuando en la familia del alumno-problema hay un hermano o una hermana menores, automáticamente se toman los celos como causa del trastorno, con grave perjuicio para cualquier otra vía de análisis o intervención. Los celos lo explican todo y en su condición de "entidad abstracta" tienen el mérito de no culpabilizar a nadie.

Desde luego que la moda del psicoanálisis ha generado en la escuela muchos otros mitos y creencias de los que sería interesante hablar, pero distraeríamos demasiado tiempo y nos desviaríamos del tema de esta publicación.

Es importante, en cambio, hacer una observación de fondo: la aplicación del psicoanálisis desplaza la atención del presente al pasado, buscando las causas en la primera infancia y en el contexto afectivo familiar. El aquí y ahora de la situación escolar se descuida de continuo en la indagación psicoanalítica tal como inadecuadamente se la aplica en esa institución. El sistema relacional en el grupo clase-docentes no merece atención alguna en lo que concierne al trastorno del niño-problema. Se da, en cambio, el mayor énfasis a lo intrapsíquico de ese niño, oscuro, misterioso, con la consecuencia lógica de favorecer, incluso en el nivel del lenguaje psicológico, las "jergas", los neologismos para iniciados. Cuando se habla de escuela, todo ello va en detrimento de la claridad comunicacional entre psicólogo, docentes y padres y del necesario enfoque del campo de observación del "aquí y ahora".

La "no intervención" como revolución

En la actualidad se ha difundido ampliamente la actitud de muchos psicólogos que de uno u otro modo rehúsan tomar en consideración los casos de inadaptación, por cuanto entienden que la escuela en sí es una "estructura inadaptable". Esa posición ideológica, compartida incluso por muchos profesores, tiene su origen histórico en las reivindicaciones estudiantiles de 1968. Sucedió que muchos de los que cursaron sus estudios durante los años de la protesta contra los exámenes, las clasificaciones, las estructuras burocráticas y la selección, después de graduarse ingresaron a las escuelas para trabajar como docentes. Como es lógico, no pueden aceptar el rol tradicional del docente exigido por la institución. Apremiados al máximo por di-

rectores y padres para que respeten las normas del establecimiento, estos profesores integran a menudo grupos minoritarios endebles y viven en perpetuo estado de frustración. Por el contrario, cuando logran formar un grupo numeroso pasan a ser una fuerza de presión que intenta cambiar y derrumbar desde dentro las estructuras escolares. Su mensaje es que se necesita “hacer la revolución”, porque cualquier tentativa de modificar esas estructuras y hacerlas evolucionar es un peligroso compromiso con el poder. Ocurre a menudo que el psicólogo, quien comparte con estos docentes la posición ideológica y la crítica a la escuela tradicional, encuentra natural aliarse y confundirse con ellos, en el entendimiento de que de este modo lleva al seno de la institución un aporte de tipo revolucionario. Al actuar así, asume un rol que desde una perspectiva profesional nada tiene de específico.

Es evidente que los miembros que permanecieron en el grupo de investigación no compartían esa opción que, por una cuestión de coherencia, hubiera implicado no sólo el abandono del profesionalismo sino también el de la investigación tal como había sido proyectada. Compartían, sí, la convicción de estar en una efectiva posición revolucionaria: la de abandonar el modelo lógico lineal-causal para adherir a la nueva lógica circular sistemática.

Capítulo 2

SINTESIS ELABORADA POR UN GRUPO DE TRABAJO DE PSICOLOGOS SOBRE EL "ROL DEL PSICOLOGO EN LA ESCUELA" (ADMINISTRACION PROVINCIAL DE MILAN, AÑO 1974)

EL PSICOLOGO EN EL CICLO BASICO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Nota preliminar

El agrupamiento de los pedidos que a continuación se enumeran no fue hecho con criterio riguroso, sino sobre bases meramente estadísticas. No debe interpretarse que cada psicólogo recibe la totalidad de estos pedidos ni que todos ellos sean pertinentes.

Pedidos de los docentes

- 1) Intervención con fines de diagnóstico y tratamiento en casos de:
 - inadaptación escolar y/o familiar
 - presuntos trastornos psicológicos (neurosis, psicosis).
- 2) Asesoramiento sobre temas psicológicos:
 - problemas de la edad evolutiva
 - psicología del aprendizaje
 - causas y problemas de la inadaptación
 - formación y funcionamiento de los grupos
 - metodologías didácticas.
- 3) Prestaciones como experto en relaciones interpersonales:
 - coordinación de grupos de alumnos
 - coordinación de grupos de docentes
 - coordinación de reuniones más amplias con asistencia de participantes diversos (asambleas, encuentros escuela-familia, encuentros para la gestión social de la escuela, etcétera)
 - promoción del intercambio de informaciones dentro de la estructura escolar.

Pedidos de los rectores

- 1) Formación de las clases.
- 2) Diagnóstico de las clases para prevenir la inadaptación y el incumplimiento escolar y para la promoción del desarrollo de los alumnos.
- 3) Intervención técnica en función y como apoyo de la acción educativa de los docentes frente a clases o grupos de alumnos con problemas.
- 4) Presión para sensibilizar a los docentes respecto del empleo de métodos de enseñanza actualizados.
- 5) Asesoramiento para la experimentación de innovaciones en materia educacional (por ejemplo, la "doble escolaridad").
- 6) Orientación escolar y vocacional de los alumnos.
- 7) Intervenciones de diferente naturaleza relacionadas con situaciones juveniles atípicas (delincuencia, droga, prostitución).

Pedidos de las familias

- 1) Intervención en casos de hijos con problemas (bajo rendimiento escolar y/o problemas relacionales en el seno de la familia).
- 2) Integración de hijos con discapacidad psicofísica en escuelas comunes, para evitar la internación y la marginación en estructuras especiales.
- 3) Promoción de la colaboración entre la escuela y la familia.
- 4) Asesoramiento sobre problemas educacionales, en especial sobre la problemática de la adolescencia y el rol de los progenitores (consejos psicopedagógicos, educación sexual, etcétera).

Pedidos de los alumnos

Cuando la presencia del psicólogo es estable, se reciben pedidos de consultas individuales.

Nota. A veces se reciben pedidos análogos provenientes de sectores no incluidos en la lista precedente (autoridades y otras fuerzas vivas del lugar, tales como corporaciones, asociaciones de padres, etcétera).

El psicólogo evalúa y selecciona estos pedidos de acuerdo con:

- los objetivos del servicio del que forma parte;
- su propia capacidad profesional (la variedad y complejidad de los pedidos son tales que no se puede abarcar todo);
- la posibilidad de llevar a cabo sus intervenciones (colaboración de los componentes de la escuela, condiciones objetivas de trabajo).

Se aclara, además, que las intervenciones del psicólogo —al igual que las de cualquier otro colaborador que actúe en la escuela— no pueden prescindir de las finalidades propias de la escuela obligatoria italiana (por ejemplo, "Nota preliminar" de los programas del ciclo básico de la enseñanza secundaria) ni de las exigencias de innovación educacional.

Se tiende, por consiguiente, a favorecer el "desarrollo" de los alumnos, y

con ese fin se toman medidas que apuntan a prevenir la inadaptación mediante intervenciones integrativas y no marginantes (se pone el acento en la normalidad y no en la patología, y por ende se da prioridad a cuanto atañe al conjunto de los educandos).

La respuesta a estas exigencias lleva a primer plano la función del psicólogo como experto en relaciones sin descuidar por ello los aspectos terapéuticos y psicopedagógicos.

En su condición de experto en relaciones, el psicólogo lleva a cabo, por ejemplo, las siguientes intervenciones:

— se reúne periódicamente con los rectores para examinar los pedidos que requieran decisiones conjuntas;

— con el consentimiento de la autoridad jerárquica interviene en los comités de clase, donde:

a) concreta una presencia de tipo orgánico y no esporádico, sobre la base de un acuerdo inicial preciso;

b) insta al grupo de docentes a circunscribir los problemas y a concertar acciones comunes de intervención mediante la formulación de hipótesis y su comprobación posterior;

c) en su condición de coordinador ejerce, pues, una función metodológica de *problem solving*;

d) aun cuando anima al grupo a tomar conciencia de los objetivos de la propia operatividad, no interviene de manera directa (no se pronuncia de modo apodáctico) acerca de los contenidos didácticos;

— presta atención a los problemas de relación internos del grupo de docentes y procede con miras a lograr una toma de conciencia por parte de ellos que limite, en la medida de lo posible, toda repercusión negativa sobre el grupo-clase;

— se pone a disposición de los padres para eventuales entrevistas del tipo *counseling*; con tal fin, al comenzar el año se presenta y aclara el significado de su presencia;

— se pone a disposición de los alumnos presentándose en la clase y precisando su función en un debate inicial de grupo.

Frente al señalamiento de los casos, el psicólogo, en su carácter de diagnosticador y terapeuta:

— se pone en contacto con los docentes para ampliar el nivel de las informaciones con el objeto de distinguir los casos de patología declarada de aquellos que pueden tener solución dentro del mismo comité de clase, mediante instrumentos de intervención educacional y no clínica;

— cuando asume la función terapéutica, se propone superar las tipologías clínicas tradicionales (nosología psiquiátrica) desplazando el interés del individuo definido a priori como “enfermo”, hacia la calidad de las relaciones que ese individuo mantiene con las personas significativas de su ambiente.

En cuanto a los pedidos pedagógicos y didácticos, que cada vez son más abundantes, en el estado actual es al menos dudosa la capacidad del psicólogo para satisfacerlos, aunque en ocasiones lo logre.

Las funciones antedichas presuponen:

— estudios específicos de nivel no inferior a la licenciatura (aprobación de

cursos de especialización en psicología para graduados o, como mínimo, graduación específica en psicología), apoyados por:

a) un período de práctica que por su duración y exigencias sea adecuado a la complejidad de las funciones y que tenga una supervisión válida;

b) actualización profesional permanente;

-- independencia de la jerarquía escolar local para permitir la necesaria independencia de juicio y de acción de la que el psicólogo debe gozar en la escuela. Una de las alternativas puede ser la inserción del psicólogo en servicios psicológicos administrados por organismos locales intermedios.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3

ALGUNAS REFLEXIONES TEORICAS

LA EPISTEMOLOGIA COMUN A LAS INTERVENCIONES TRADICIONALES

Todas las intervenciones del psicólogo que mencionamos hasta ahora tienen, a pesar de su eventual diversidad sustancial, una epistemología común, es decir que comparten algunos esquemas conceptuales en cuanto a la naturaleza, origen y evolución de la patología mental y de los trastornos de conducta. Esos esquemas no sólo encuentran aplicación en el campo de la psicopatología; tienen también raíces muy profundas en la cultura occidental, al punto de constituir el sustrato común del pensamiento y del lenguaje. No es posible agotar en pocas páginas un discurso tan complejo y comprometido, por lo que nos limitaremos a señalarlo para poder introducir válidamente el tema de una nueva epistemología basada en la inserción de modelos conceptuales dispares y a veces contrapuestos.

Vimos ya que el psicólogo, frente al señalamiento de una conducta problemática se preocupa en general por descubrir la "naturaleza" del trastorno: la entrevista, las pruebas diagnósticas y hasta las informaciones sobre la historia personal y el ambiente familiar del sujeto expresan la estrategia de la búsqueda de las causas "objetivas" de la perturbación. Se centra toda la atención en los mecanismos intrapsíquicos del sujeto, en la mente considerada como portadora de ese trastorno. La psicología moderna y en especial el psicoanálisis indujeron a la ciencia a dar un gran salto cualitativo superando la concepción orgánica de la enfermedad mental, que la vinculaba con una disfunción del soma. Con frecuencia el cuadro se ha invertido, al atribuirse una raíz psíquica a ciertas enfermedades somáticas. Pero no se ha salido del esquema clásico de la concepción monádica del hombre constituido por soma + psique con interrelaciones recíprocas. Frente a una conducta anómala como, por ejemplo, la compleja serie de ma-

nifestaciones que se designa como esquizofrenia, si bien ya no se busca el “esquizococo”, se tiene el convencimiento:

1) de encontrarse frente a un sujeto portador de enfermedad, con una psique disfuncional;

2) de que indagando en la mente del sujeto, observándolo y conociéndolo cada vez más a fondo, se logrará descubrir las causas de esa disfunción;

3) de que la dificultad mayor consistirá en remover esa disfunción cuyas raíces se hunden en un pasado lejano, a menudo imposible de evocar;

4) de que los demás (progenitores, miembros de la comunidad) son los posibles agentes que desencadenan o favorecen la enfermedad, que, de todos modos, reside en el portador de los síntomas.

De esta manera, la enfermedad mental y la conducta problemática llegan a ser, con frecuencia, un misterio indescifrable. El comportamiento es extraño, ininteligible: en esta dimensión el inconsciente se torna una zona inexplorada, desconocida, donde todo es posible. La incapacidad de comprender del psicólogo o el terapeuta se atribuye a la falta de medios analíticos para la exploración, pero no se cuestiona la dirección exploratoria ni el objeto del análisis, es decir, *la legitimidad de la concepción intrapsíquica de la enfermedad mental*.

Este es, en esencia, el núcleo de la epistemología tradicional. El cambio epistemológico¹ consiste en abandonar la visión mecanicista-causal de los fenómenos, que dominó las ciencias hasta hoy, para acceder a una visión sistémica. El objeto del estudio ya no es entonces lo intrapsíquico individual, sino el sistema relacional del que el individuo forma parte. En este contexto, se indaga el síntoma no como una manifestación exterior de una patología interna del sujeto sino en su significado comunicacional en el marco del sistema relacional.²

¹ Como se señala en la obra de M. Selvini Palazzoli y cois., *Paradosso e controparadosso*, op. cit., pág. 13, el verbo griego “epistamai” se utiliza en el sentido original de “colocarse en posición ventajosa para la mejor observación de algo”.

² Observemos los siguientes conceptos tomados de los presupuestos teóricos de la pragmática de la comunicación humana: “Un fenómeno permanece inexplicable hasta que el campo de observación no es suficientemente amplio como para incluir el contexto en el que dicho fenómeno tiene lugar. La imposibilidad de comprender las complejidades de las relaciones que existen entre un hecho y el contexto en que aquél tiene lugar, entre un organismo y su medio, o enfrenta al observador con algo ‘misterioso’ o lo lleva a atribuir a su objeto de es-

Esta visión sistémica genera nuevos problemas, incluso de carácter semántico y sintáctico. En el primer caso, con motivo del uso de una terminología que al estar cargada de significados tomados de otros esquemas conceptuales, requiere de continuas aclaraciones. Baste con pensar en términos como: síntoma, patología, ansiedad, depresión, etcétera. En el segundo caso, con motivo de la necesidad de efectuar descripciones, no ya de conductas individuales sino de relaciones interpersonales con comunicaciones simultáneas en diferentes niveles.

En este sentido, J. Haley³ afirma que si bien durante los últimos años hubo un cambio de rumbo en la psiquiatría y la psicología, cambio que se puede describir como un desplazamiento de la atención desde los procesos internos del individuo hacia sus relaciones con los demás...

tanto la terminología como los conceptos adolecen aún de carencias inevitables; hoy en día todo intento de describir la psicoterapia se expresa en un lenguaje que sólo describe al individuo... [El lenguaje habitual de la psiquiatría y de la psicología] es inadecuado para describir, por ejemplo, la conducta de un psicoterapeuta y un paciente en interacción recíproca [así como sus transacciones] no pueden conceptualizarse según los modelos teóricos que dan origen a estos términos.

tudio ciertas propiedades que quizás el objeto no posea. En comparación con la amplia aceptación que este hecho tiene en biología, las ciencias de la conducta parecen basarse todavía en una visión monádica del individuo y del método, consagrado por el tiempo, que consiste en aislar variables. Ello resulta particularmente evidente cuando el objeto de estudio es la conducta perturbada. Si a una persona que exhibe una conducta alterada (psicopatología) se la estudia en aislamiento, entonces la investigación debe ocuparse de la naturaleza de su estado y, en un sentido más amplio, de la naturaleza de la mente humana. Si los límites de la investigación se amplían con el propósito de incluir los efectos de esa conducta y el contexto en que todo ello tiene lugar, entonces el foco se desplaza de la mónada artificialmente aislada hacia la *relación* entre las partes de un sistema más amplio. El observador de la conducta humana entonces, pasa de un estudio deductivo de la mente al análisis de las manifestaciones observables de la relación. El vehículo de tales manifestaciones es la comunicación". P. Watzlawick y cols., *Teoría de la comunicación humana*, *op. cit.*, págs. 22-23. Agreguemos que el instrumento adecuado de la investigación es el estudio de la comunicación en sentido pragmático, es decir la observación del *efecto que el mensaje produce en el receptor*.

³ J. Haley, *Le strategie della psicoterapia*, trad. ital., Florencia, Sansoni, 1974, pág. 31.

La dificultad para llegar a descripciones apropiadas se agrava, pues, a raíz de la "tiranía del condicionamiento lingüístico" característico de nuestra cultura. Al respecto, es esclarecedor lo que sostienen Mara Selvini Palazzoli y sus colaboradores en *Paradosso e controparadosso*.⁴

Logramos por fin advertir hasta qué punto nos condicionan el acceso y la pertenencia a un mundo verbal. De hecho, puesto que el pensamiento racional se forma a través del lenguaje, conceptualizamos la realidad según el modelo lingüístico, que para nosotros se identifica por lo tanto con la realidad.

Pero el lenguaje no es la realidad. En efecto, el lenguaje es lineal, en tanto que la realidad viviente es circular. Por eso H. Shands dice:

"El lenguaje nos manda ordenar los datos de modo deductivo, lineal. Dominados e influidos por el método lingüístico sin darnos cuenta de ello, aceptamos y hasta reforzamos la noción de que el universo está organizado sobre una base lineal y por ende sobre el modelo causa-efecto. Puesto que el lenguaje requiere de sujeto y predicado, de quien ejecuta la acción y quien la recibe, concluimos que ésta es la estructura del mundo. Pero muy pronto descubrimos, ante contextos difíciles y complicados, que no podemos encontrar un orden definido de manera tan concreta a menos que lo impongamos. Y realizamos entonces operaciones que consisten en trazar líneas demarcatorias que separan aquello que en realidad es un conjunto de variaciones graduales, logrando así hacer una distinción entre 'hipo' e 'hiper', entre 'normal' y 'anormal', entre 'blanco' y 'negro'."

No obstante, estamos atrapados por la absoluta incompatibilidad entre los dos sistemas primarios en los cuales vive el ser humano: el sistema viviente, dinámico y circular, por un lado y el sistema simbólico (lenguaje) descriptivo, estático y lineal, por el otro.

El género humano, al desarrollar su característica específica, el lenguaje, que es también el instrumento de los instrumentos para la organización y transmisión de la cultura, tuvo que integrar dos modalidades comunicacionales del todo diferentes: la analógica y la digital. "Por ello, tanto la cultura como la psicosis son privilegio de los seres humanos, de acuerdo con la integración o la contraposición entre ambos niveles de conducta" (Shands).

Como el lenguaje es descriptivo y lineal, para describir una transacción nos vemos obligados a practicar una dicotomía o a introducir una serie de dicotomías, "ya que es imposible describir una organización circular puesto que la naturaleza de la operación simbólica es distinta de la naturaleza de las operaciones vivientes" (Shands). La necesidad de practicar una dicotomía a la que el lenguaje nos compele exigiendo un antes y un después, un sujeto y un objeto en el sentido de quien ejecuta la acción y quien la recibe, conlleva un postulado de causa-efecto y por consiguiente una definición moralista.

En nuestra opinión, el moralismo es intrínseco del lenguaje, precisamente

⁴ *Op. cit.*, págs. 62-63.

porque el modelo lingüístico es lineal. A título ilustrativo y como veremos en el capítulo 15, frente a una paciente psicótica que recita el monólogo de un padre de familia ancestral, autoritario y violento, se siente la tentación de atribuir la causa de esa patología a la "ineficiencia" y a la "pasividad" del padre real, cayendo de modo inexorable en un juicio moralista con respecto al padre, cuando en realidad, en el modelo circular ambas conductas son sólo funciones complementarias de un mismo juego.

ENFOQUE SISTEMICO

Para el grupo, la opción teórica consistió, por lo tanto, en hacer suyo, además del punto fundamental de la imposibilidad de indagar la "naturaleza del trastorno", el de la imposibilidad formal de resolver una conducta aislada, es decir no vinculada simultáneamente con el comportamiento de los demás individuos con quienes el sujeto está relacionado en un contexto dado. De hecho, el enfoque sistémico niega validez a cualquier intento de explicación de un fenómeno aislado y cosificado.

Sobre la base de este último principio, el grupo comprendió enseguida que debía realizar un gran esfuerzo para cambiar su modo de observar los fenómenos y de razonar con respecto a ellos, tanto en el marco del trabajo como en el de los debates de grupo.

Se hacía, pues, necesario reformular los términos de las cuestiones que se examinaban. Por ejemplo: ¿cómo responder, desde *la perspectiva sistémica de la interacción, la realimentación y la circularidad*, al señalamiento de una conducta problemática?

No se trataba de subrayar de manera trivial que el comportamiento de un sujeto influye en el de los demás y está, por su parte, sujeto a influencias, sino de descubrir, en cada una de las situaciones, *las reglas del juego sistémico* en acción, para buscar así una estrategia de intervención capaz de incidir en las pautas de la *interacción* y producir el cambio mediante la estructuración de realimentaciones positivas. La primera consecuencia operativa consistió en tratar de extender el campo de observación, colocando el trastorno señalado dentro de un contexto más amplio. Digamos como ejemplo, que en cuanto atañe a la escuela se trataba, ante todo, de colocar el señalamiento de un "caso" por parte de un educador dentro del contexto más amplio del comité de clase, no tanto para discutir en público el caso o para concientizar a los docentes del problema del alumno, cuanto para in-

tentar colocar la situación en un sistema interactivo, es decir en un sistema de *personas que se comunican con otras personas*.

De ese modo, se consideraba a los llamados trastornos de conducta desde la óptica del presente, del "aquí y ahora", dentro de una determinada trama de relaciones, sin remitirlos a hechos del pasado, presuntos o reales, que comoquiera que fuere no se podían modificar. Se aclara, por otra parte, que la intervención del psicólogo en el comité de clase no tenía por objeto explicar a los educadores el enfoque sistémico sino adquirir más información sobre el caso señalado y comprobar eventuales divergencias entre esos educadores, con miras a buscar entre todos una estrategia que fuera más allá de la mera denuncia o el diagnóstico. Del trabajo en el ámbito del comité de clase surgía lo que ya se sabía en teoría: que el caso señalado era, por lo general, síntoma de disfunción en las comunicaciones en el seno del sistema clase.

También el concepto de normalidad perdía su referencia objetiva. El llamado alumno inadaptado era visto como alguien que expresaba la disfuncionalidad de la comunicación intrasistémica e intersistémica y, en perfecta coincidencia con ella, asumía una conducta *adaptada a esa disfunción especial*.⁵ Se desarrollaba simultáneamente el discurso sobre la "puntuación"⁶ como arbitraria definición anticipada de culpabilidad. Es sabido que cuando se investiga la naturaleza de un trastorno psíquico se buscan las causas y, en tanto se procede según un modelo lineal, se intenta identificar cuál es el origen de la patología. Desde una óptica sistémica, en cambio, tanto el concepto de patología como el modelo lineal de investigación causal, y también la arbitraria puntuación de una secuencia de hechos, resultan estériles en relación con el cambio que se quiere provocar.

En consecuencia se sustituyen respectivamente por:

— el concepto de disfunción sistémica *específica*, que implica a varias personas, además del individuo señalado y de quienes lo señalaron;

⁵ Véase el caso típico expuesto en "La ampliación del campo de observación", pág. 81.

⁶ P. Watzlawick y cols., *Teoría de la comunicación humana*, op. cit., págs. 56-60. Entre los axiomas de la comunicación se contempla el siguiente: "La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes".

— el modelo de circularidad, según el cual, dentro de un sistema específico donde ocurren una serie de fenómenos A, B, C y D, el fenómeno D vuelve a condicionar a A en lugar de proyectarse en una secuencia irreversible;

— la negativa a tomar por *realidad* lo que es mero resultado de una puntuación arbitraria con la que se definió de una vez por todas quién es culpable (así sea inconscientemente) de una situación molesta, sin tener en cuenta los condicionamientos relacionales recíprocos.

Aunque enfrentando muchas dificultades y fracasos, y constreñidos a un progreso lento con objetivos de cambio limitados, los miembros del grupo, avezados todos ellos en la frustrante experiencia de intervenciones con modalidades del tipo intrapsíquico en casos de alumnos señalados, iban descubriendo así la conveniencia del enfoque sistémico cada vez que alcanzaban a “ver” el problema según el modelo circular. Sólo en esos casos conseguían imaginar las sucesivas estrategias operativas. Por ello creemos oportuno pasar a exponer las definiciones de sistema, contexto y relación que hemos utilizado, especificando su uso operativo en el medio escolar.

¿QUE ES UN SISTEMA?

Citemos la definición de Hall y Fagen: “... un sistema es un conjunto de objetos y de relaciones entre los objetos y entre sus atributos...”, en el que, según el comentario de Watzlawick y sus colaboradores, “... los objetos son componentes o partes del sistema; los atributos son las propiedades de los objetos, y las relaciones mantienen unido al sistema...”⁷

Respecto de esta definición, aclaremos algo fundamental: se puede considerar como sistemas en los que la intervención del psicólogo es posible y productiva, a aquellos grupos “con historia” que, después de haber evolucionado y de haber compartido ciertas metas durante un lapso lo bastante prolongado, se constituyeron como unidades funcionales regidas por normas propias e irrepetibles. En otras palabras, este tipo de grupo natural, esta agrupación de sujetos con historia a la que llamamos “sistema” es un organismo con características propias no reducibles a las de los miembros considerados aisladamen-

⁷ P. Watzlawick y cols., *op. cit.*, págs. 117-118.

te; tiene reglas especiales, válidas sólo en su seno; vive de las interacciones entre los miembros (relaciones) consideradas como circulares. Los sistemas que se identifican con los "grupos con historia" son definibles como "sistemas abiertos" en relación continua con otros sistemas mediante un intercambio constante de informaciones y realimentaciones dentro del medio humano más vasto.

Las propiedades de un sistema abierto son:

— *la totalidad*: el sistema trasciende con amplitud las características individuales de los miembros que lo integran; no es una sumatoria de componentes sino que posee una complejidad y una originalidad propias; todo cambio de una de las partes afecta a todas las demás, influye sobre ellas y hace que todo el sistema pase a ser diferente de lo que era antes;

— *la autorregulación* (homeostasis y transformación): de la prerrogativa de que gozan los conceptos de información y comunicación deriva la importancia del *feedback* (realimentación), o sea la información de retorno que, al comunicar al emisor del mensaje las modificaciones producidas en el receptor, lo insta a comunicaciones ulteriores, en una secuencia teóricamente sin fin. Las realimentaciones pueden ser negativas o positivas; las primeras atenúan o anulan el impulso al cambio, favoreciendo así la homeostasis; las segundas amplían y refuerzan los estímulos para el cambio, favoreciendo la transformación;

— *la equifinalidad*: las modificaciones que se producen dentro de un sistema, al sucederse en el tiempo, son totalmente independientes de las condiciones iniciales. Derivan más bien de los procesos internos del sistema y de las pautas estipuladas. Por eso, de condiciones iniciales iguales pueden surgir resultados diferentes y viceversa. Lo decisivo no son, entonces, las condiciones iniciales, sino los parámetros organizativos del sistema en el momento preciso.

CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA: HOMEOSTASIS Y CAMBIO

El sistema interactivo, como todo sistema, se caracteriza por la presencia simultánea de dos tendencias igualmente necesarias para la supervivencia: la tendencia al estado estacionario y la tendencia a la transformación. Se puede definir cualquier sistema viviente por el

equilibrio entre estas dos tendencias.⁸ Cuando en el interior del sistema no se establece un equilibrio funcional entre ambas tendencias, el sistema entra en crisis. Se puede llegar así a su ruptura, a menos que se recurra a una intervención externa con el propósito de mantener su continuidad. Se produce la disolución del sistema cuando predomina en forma absoluta la tendencia a la transformación, lo cual determina que la definición de la relación entre los comunicantes cambie de continuo. Se recurre a una fuerza externa cuando predomina en forma absoluta la tendencia a la homeostasis y ésta se ve amenazada por una perspectiva de cambio.

Todos los sistemas tienden, económicamente, al estado estacionario, pero los sistemas vivientes, en su condición de sistemas abiertos interactuantes, reciben tanto del exterior como del interior estímulos para la transformación. Algunos sistemas, sean familiares, escolares, profesionales o de otro tipo, logran equilibrar ambas tendencias. Otros, con estructuras más rígidas y reglas menos flexibles, acentúan la estabilidad contra la transformación. En estos últimos predomina la homeostasis. En ese caso, si la conducta de alguno de los miembros llega a amenazar la homeostasis y no es posible utilizar los medios de persuasión de que el sistema dispone para modificar ese comportamiento, uno o más miembros, ante la amenaza de ruptura de la homeostasis, solicitan una intervención de afuera. Se llama entonces al especialista para que intervenga protegiendo al sistema de la transformación que amenaza el estado estacionario. El psicólogo en particular y, lo que es paradójico, el psicólogo al que se suele denominar "promotor de cambios", es llamado para intervenir en aquellos sistemas que están amenazados por un cambio temido. Watzlawick, Weakland y Fisch⁹ hacen una distinción entre dos tipos de cambio: el que puede verificarse en el interior de un sistema que permanece, no obstante, inmutable como sistema, es decir en su organización global (cambio uno), y el que afecta a todo el sistema y lo cambia (cambio dos).

Dichos autores fundan esos enunciados en la teoría matemática "de los conjuntos" para todo lo que se refiere al cambio dentro de un sistema (cambio uno), y en la teoría de los "tipos lógicos" para

⁸ P. Watzlawick y cols., *op. cit.*, págs. 30-31.

⁹ P. Watzlawick, J. H. Weakland y R. Fisch, *Change, op. cit.*, págs. 19-28.

todo lo que se refiere al segundo tipo de cambio (cambio dos). En el primer caso se ponen en práctica operaciones que determinan un desplazamiento de las relaciones en el interior del sistema, con variaciones que no se apartan del esquema de funcionamiento preconstituido. En el segundo, las transformaciones implican el cambio de toda la organización del sistema (paso de nivel lógico, de elemento a clase). Los autores utilizan el ejemplo del sueño: para escapar de un peligro que se manifiesta en una pesadilla, la actuación en el interior del sueño valiéndose de huidas, gritos y luchas, no pone fin a la pesadilla: es el nivel del cambio uno. La única posibilidad real de cambiar, de poner fin a la pesadilla, es salir del sueño despertándose: es el nivel del cambio dos.

Si aplicamos esos enunciados a las situaciones concretas en que se encuentra el psicólogo en la institución escuela, podemos preguntarnos, por ejemplo: ¿qué le pide el comité de clase al psicólogo al señalarle la conducta atípica de un alumno?

Si tenemos en cuenta la teoría a la que hemos aludido antes, cabe suponer que el sistema, es decir el grupo de educadores, quiere cambiar sólo lo necesario para poder recuperar la condición de equilibrio precedente. Dicho de otro modo, quiere cambiar lo necesario para poder no cambiar (cambio uno). Esto es posible. Se puede cambiar de manera limitada y dentro de una determinada lógica preconstituida, con el fin de volver a estar "como antes" y, tal vez, con la ayuda del psicólogo.

DEFINICION OPERATIVA DE SISTEMA: SISTEMAS Y SUBSISTEMAS

Una vez familiarizado con los conceptos de sistema interactivo y niveles de cambio, el grupo de investigación desarrolló una serie de reflexiones que lo indujeron a revisar la praxis operativa. En lo que atañe a los niveles de cambio, el grupo observó en primer término lo siguiente: tanto el sujeto que se dirige al psicoanalista diciéndole: "libreme de esta molestia que me impide ser feliz", como la familia que le dice al terapeuta: "cure a nuestro hijo" o la escuela que requiere al psicólogo: "atienda a este alumno inadaptado o consígale un lugar en alguna institución especial", formulan pedidos que sólo se refieren al cambio uno, es decir, al cambio que garantiza la inmovilidad sustancial de las situaciones globales. Se pasó revista a algunos casos ya terminados, se volvieron a analizar las intervenciones *hechas*,

se separaron las de nivel “uno” de las de nivel “dos”, se puso de manifiesto la diferencia pragmática sustancial de los resultados. El grupo llevó a cabo, pues, una elección de rumbo fundamental y ardua. En lo sucesivo:

- se esforzaría por utilizar el pedido de intervención con la mira puesta en un objetivo diferente del señalado en forma explícita (resolver el caso) y del que en esencia interesa a los miembros del sistema (defensa de la homeostasis);

- intervendría “en” el sistema, actuando tácticamente con el fin de reestructurar el sistema en sí; se ocuparía, más que de resolver en una u otra forma el caso señalado, de crear relaciones e interacciones que no dieran lugar a nuevos casos de señalamiento;

- es decir, favorecería una intervención capaz de promover comunicaciones funcionales, distinta, por lo tanto, de la intervención ocasional, que sólo sirve para librar de una situación incómoda a los autores del señalamiento.

El grupo se propuso entonces definir el “sistema” de manera operativa. Se trataba de establecer, en el momento de presentarse un caso, *hasta qué punto* había que ampliar el campo de investigación y tomar en consideración a los sujetos interactuantes. Admitido que el sistema “mínimo” está formado por dos sujetos que se comunican e interactúan, y que con frecuencia los casos de los alumnos “portadores de un problema” son señalados por uno o varios docentes, era necesario determinar, caso por caso, la utilidad y la necesidad de adquirir informaciones ulteriores o de incluir a nuevos sujetos como miembros del sistema. Similar era el interrogante que el grupo se planteaba para aquellas situaciones-problema que afectaban al conjunto de un comité de clase, a asambleas de docentes o a institutos educacionales. En suma, el interrogante era el siguiente: ¿cómo delimitar el sistema?

En un primer momento se optó por aumentar el nivel de las informaciones, buscando noticias atinentes a áreas relacionales más extensas, saliendo por consiguiente de los confines del marco restringido del que provenían los señalamientos. Se procedía de este modo por analogía con la ampliación del campo de observaciones que se realiza en la terapia familiar dirigida según estrategias sistémicas, cuando se incluye a toda la familia y a quienes mantienen contacto

estable con el núcleo sometido a terapia. El cumplimiento de ese programa, si bien desde el punto de vista conceptual ayudó al grupo a salir de la lógica lineal de la causa y la naturaleza del trastorno, de hecho le proporcionó un fárrago de datos de imposible utilización. Esto se producía sobre todo cuando se discutían casos de disfuncionalidad de la comunicación en el nivel de todo un comité de clase y hasta de toda una estructura escolar.

En aquel período el grupo alentaba la ilusión de que incluso en un sistema escolar sumido en el caos, le sería posible discernir los parámetros organizativos que se habían advertido en sistemas pequeños como los familiares.¹⁰ De ahí nació la pretensión de descubrir alianzas ocultas y coaliciones negadas, o la de atacar el problema relacionado, por ejemplo, con la lucha por el liderazgo efectivo entre rector, grupos de profesores, autoridades comunales y demás.¹¹ El resultado inevitable fue la comprobación de su total impotencia frente a la excesiva cantidad de variables que obstaculizaban la lectura sistémica de las situaciones y, por lo tanto, cualquier nivel de intervención. Las conclusiones sucesivas fueron las siguientes:

— al reexaminar la noción de “sistema”, se descubrió la posibilidad de articularlo en subsistemas que se debían considerar no como mónadas independientes sino como subestructuras, frente a las cuales sólo había que efectuar distinciones que apuntaran a una intervención productiva;

— se acordó especificar el subsistema partiendo de la necesidad operativa de controlar la masa de informaciones, seleccionarlas y definir de antemano ámbitos de intervención lo bastante delimitados (parte del comité de clase, un grupo de alumnos de una clase, etcétera) para poder garantizar una salida pragmática;

— se estipuló, además, evitar principios teóricos absolutos, que en el campo macroinstitucional hubieran llevado a una ampliación incontrolable de los contextos;

¹⁰ Véase la intervención del psicólogo en una escuela experimental en situación de caos, referida en el capítulo 5.

¹¹ Respecto de la multiplicación de esos fenómenos en los sistemas disfuncionales, véase J. Haley, “Verso una teoria dei sistemi patologici”, en G. H. Zuk y B. Nagy, trad. ital., *La famiglia: patologia e terapia*, Roma, Armando, 1970.

— se convino, de manera gradual, que la intervención del psicólogo debía tener un objetivo limitado, en armonía con el hecho de que se llevara a cabo en el nivel de subsistema. De este modo también se evitaba que el psicólogo se embarcara en empresas utópicas, llenas de atractivo pero destinadas a concluir en fracaso.

El grupo advertía que, de asumir como objetivos concretos los niveles máximos de solución de los problemas individuales, se estaría encaminando hacia metas imposibles. En efecto, ¿cómo debe actuar-se en la práctica para alcanzar “la inserción total del alumno en dificultades” o “la superación definitiva de los conflictos entre rector y profesores” o “la armonización completa de los intereses del alumno y los programas didácticos”?

No hacer grandes proyectos, fijarse metas limitadas dentro de contextos de trabajo bien definidos fue una de las pautas que el grupo aceptó y que resultó ventajosa. La experiencia demostró que el trabajo parcial que lograba, por ejemplo, hacer salir de la escalada competitiva a un par de miembros de un subsistema, podía producir con el tiempo mayores cambios que la tentativa ambiciosa de actuar inmediatamente en campos demasiado vastos.

LA COMUNIDAD ESCOLAR COMO SISTEMA

Después de analizar la definición de sistema propuesta por Hall y Fagen, Watzlawick¹² sostiene que se puede identificar correctamente un sistema interaccional ahí donde existen “dos o más comunicantes ocupados en el proceso de definir la naturaleza de su relación”. En este sentido la escuela, considerada en su acepción de complejo escolar sometido a una administración unitaria, constituye un amplio sistema dentro del cual se pueden identificar muchos subsistemas que se entrecruzan y se comunican entre sí y en relación con los cuales la escuela constituye el ambiente. En el ambiente escolar, el subsistema que presenta características de mayor estabilidad temporal y de redundancia es la “clase”, seguida inmediatamente por el “cuerpo docente” (rector + educadores).

¹² P. Watzlawick y cols., *Teoría de la comunicación humana*, op. cit., pág. 118.

Estos dos subsistemas poseen todas las propiedades de los sistemas abiertos, por cuanto intercambian siempre informaciones entre ellos y con su ambiente. A título ilustrativo, podemos aplicar las propiedades de los sistemas abiertos a una supuesta clase escolar para comprobar su total adaptación.

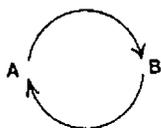
La clase se caracteriza por la "totalidad". Cada uno de sus miembros está en una relación tal con los demás que al experimentar un cambio, cualquiera que sea, origina un cambio en todo el sistema. Todo comportamiento de un miembro de la clase influye en los demás y es influido por éstos. Así, en la homeostasis del sistema son tan complementarios los educandos "equilibrados, atentos y conscientes" como los "turbulentos, inquietos y rebeldes".¹³ Si aceptamos que la conducta de cada individuo en la clase está en relación estrecha con la conducta de todos los demás, se puede deducir que la patología aparente de unos es funcional para la aparente normalidad de los demás y que es posible que la homeostasis del grupo se apoye precisamente en la presencia de determinados trastornos conductuales. El axioma de la "totalidad" contradice un difundido prejuicio respecto de la interacción humana: el de que existen nexos unilaterales entre los elementos, es decir que A puede influir en B pero no a la inversa. La relación entre los miembros de una clase, al igual que toda relación en el interior de un sistema interaccional, es circular: toda respuesta es estímulo para el hecho sucesivo y es en absoluto arbitrario puntuar la secuencia de las conductas en términos de causa-efecto, provocador-provocado, etcétera. Afirmar que el comportamiento de A es causa del comportamiento de B dentro de la clase escolar significa, prácticamente, que no se quiere tomar en consideración el efecto de la conducta de B sobre A.

Del modelo



¹³ Hacemos notar que esta adjetivación de tipo moralista no tiene significado alguno en un correcto análisis de tipo pragmático. Es justo decir: estudiantes que *se comportan* de modo equilibrado, atento, consciente, y estudiantes que *se comportan* de manera turbulenta, inquieta, rebelde.

hay que pasar al modelo



en el interior del cual es en absoluto imposible determinar cuál de los dos comenzó. *La clase escolar es pues un sistema de realimentación.*

De hecho, el modelo circular nos lleva al concepto de realimentación. Como toda conducta de A en el seno de la clase es transmisión de información, produce *feedback* de respuesta por parte de todos los demás miembros del grupo. A su vez, estos *feedback* o realimentaciones funcionan en relación con A y con cualquier otro miembro (B, C, D, etc.) como informaciones que provocan realimentaciones ulteriores. Por eso el intercambio de informaciones es incesante, y en los sistemas interpersonales como la clase, las realimentaciones pueden actuar de manera tal que garanticen la homeostasis o el equilibrio del grupo y su consecuente estabilidad, o bien pueden actuar en sentido antihomeostático, es decir, funcionar como agentes del cambio, comprometiendo la estabilidad y el equilibrio del grupo. Como es natural, el equilibrio de los sistemas interpersonales se alcanza, desde el momento de su formación, a través de una serie inicial de ensayos y errores a los que corresponde, en secuencia temporal, una codificación precisa de pautas de relación que se basan en un sistema de informaciones muy redundante o repetitivo.¹⁴ La tendencia homeostática y la capacidad de transformación (fundada en la capacidad de recibir y asimilar realimentaciones positivas) son dos características necesarias de un sistema interpersonal sano. La capacidad de desarrollarse garantiza la vitalidad del sistema.

En los sistemas patológicos, por el contrario, aparece la tendencia cada vez más rígida a repetir de modo obsesivo soluciones memorizadas al servicio de la homeostasis: cierto conocimiento de soluciones encontradas por ensayo y error induce a repetir las mismas conductas en situaciones análogas. Esto queda ampliamente demostrado en el campo de la patología familiar: las familias con miembros anoréxicos o esquizofrénicos

¹⁴ En este sentido, véase la referencia al homeostato de Ashby en P. Watzlawick y cols., *Teoría de la comunicación humana*, op. cit., págs. 33-34.

se caracterizan por la presencia de conductas redundantes y reglas especialmente estrictas y repetitivas que permiten asimilar esos sistemas al modelo cibernético de mecanicidad notoria y programación rígida.¹⁵

Por analogía, la clase escolar puede repetir este modelo. En particular se puede afirmar, como hipótesis, que las clases que se caracterizan por la presencia de sujetos definidos como muy perturbados en el plano conductual, son clases de tendencia homeostática rígida. De este modo es posible explicar por qué se frustra cualquier intento de resolver el problema por medio de una intervención que apunte a los miembros designados como "patológicos". En realidad, en los sistemas de tendencia homeostática la "patología" de algunos miembros es condición indispensable para el mantenimiento del equilibrio, y todo el sistema en su conjunto reacciona con rapidez y eficiencia ante cualquier intento interno o externo que amenace cambiar su organización.

Lo que hemos dicho a modo de ejemplo respecto de la clase, también es válido en la escuela para sistemas más amplios, e incluso para la organización institucional en su totalidad.

DEFINICION DE LA RELACION

En todo intercambio, en toda información por parte de uno o varios integrantes, los mensajes referentes al contenido van acompañados de otros atinentes a la definición de la relación. Por eso toda comunicación y, en consecuencia, toda conducta interactuante implica la inevitabilidad de la definición de la relación entre los participantes.¹⁶ Por ejemplo, en el enunciado del sujeto A que se dirige a B y le dice: "Vamos a casa", además del aspecto de contenido hay un aspecto de orden a través de la cual A entiende definir la relación con B de una manera dada. El receptor B lo percibe como una definición

¹⁵ Véase M. Selvini Palazzoli y cols., *Paradosso e controparadosso*, op. cit., págs. 12-13.

¹⁶ Como se sabe, el intento insensato de evitar a cualquier costo la definición de la relación es la raíz de la transacción esquizofrénica. Véase J. Haley, *The family of the schizophrenic: a model system*; y M. Selvini Palazzoli y cols., *Paradosso e controparadosso*, op. cit.

que A da de sí y de quien interactúa con él, definición que podría ser poco más o menos así: “Yo soy quien toma las decisiones”. A esta altura el receptor B tiene tres posibilidades: acepta la definición de la relación, definiéndose a sí mismo: “Yo soy aquel que acepta que tú decidas” (confirmación) o bien intenta una redefinición de la relación en la que no quiere desempeñar un rol subalterno y por ello responde “Nos quedamos aquí” (rechazo). O bien, ignora cuanto afirma A y se comporta como si el otro no existiese en la relación con él (desconfirmación). Frente a la redefinición de la relación en el sentido del rechazo por parte de B, A está obligado a enviarle otro mensaje a B y puede hacerlo de diferentes modos:

— puede reafirmar de manera perentoria que ambos se retirarán del lugar, definiéndose así: “Yo soy quien decide aun cuando tú no estés de acuerdo”;

— puede quedarse, aceptando entonces la redefinición que B da de sí en el sentido de que él es quien decide;

— puede dirigirse a la casa sin tan siquiera tomar en cuenta la objeción de B, definiendo de este modo al otro como inexistente en la relación: “Para mí tú no cuentas, no existes”.

Puede, además, metacomunicar en cuanto al motivo de la urgencia de ir a la casa.

Las múltiples transacciones que realizan los seres humanos en el curso de una jornada implican la necesidad continua de definir y redefinir la relación: ¿quién tiene prioridad?, ¿quién tiene la última palabra?, ¿quién carga con una tarea fastidiosa?, ¿quién toma la iniciativa? Todos estos interrogantes y otros similares que nos formulamos cada día, de manera más o menos consciente, representan el campo de la definición de la relación. Funciones y disfunciones de los contactos humanos se forjan exclusivamente en torno del problema de la definición de la relación.

Como es sabido, las posiciones que ocupan las partes en una relación pueden ser complementarias o simétricas. En el caso de las relaciones complementarias, la complementariedad puede ser flexible o rígida. Es flexible cuando la definición de la relación la realizan indistintamente uno u otro de los integrantes.

Es rígida cuando es siempre el mismo sujeto quien impone la de-

finición, circunstancia que crea el riesgo de “cismogénesis”,¹⁷ en el sentido de que la supereficiencia de uno acarrea la ineficiencia progresiva del otro, hasta que la relación se hace insostenible. En cambio, cuando en la definición de la relación surge una escalada competitiva (simétrica), los sujetos interactuantes reafirman siempre la propia definición de la relación y rechazan la de los demás. El riesgo es la ruptura de la relación. Según los diferentes contextos, la definición de la relación se puede dar dentro de márgenes amplios o puede resultar obligada. En un contexto de pareja, la complementariedad flexible es, al parecer, la opción más funcional, y lo mismo ocurre en un grupo de pares empeñados en una tarea común. A la inversa, en un contexto preciso donde la capacidad de uno de los interagentes es indiscutida, por ejemplo en un quirófano, no pueden subsistir dudas en cuanto a la definición de la relación impuesta por el cirujano: “El que decide cómo se opera soy yo”. En la situación del psicólogo que actúa en la institución-escuela, es evidente que este profesional no posee la misma capacidad indiscutida que tiene el cirujano respecto del paciente. Pero también es claro que si el psicólogo quisiera ser —y debe serlo— un promotor de cambios, a él le corresponde, en primer lugar, definir la relación y hacerla aceptar. Va de suyo que el psicólogo, para ser aceptado, no podrá asumir una actitud de arrogante superioridad; deberá, en cambio, adoptar la actitud de quien no puede actuar sin la colaboración de los demás.

Y cuando el psicólogo se pone en contacto con los agentes de la institución-escuela sin plantearse antes el problema de la definición de la relación con el rector, profesores y demás, corre un riesgo muy grave. Ese riesgo es que *los demás definan la relación con él y a él no le quede otra alternativa que ser el sujeto pasivo*. Examinemos uno de estos casos.

Un comité de clase somete al psicólogo el problema del bajo rendimiento escolar de toda una clase. Frente al psicólogo, que sólo se califica por el título que posee, se crean las expectativas más dispares: algunos esperan que dé un consejo decisivo, otros pretenden que investigue la personalidad inmadura de los alumnos y no falta quien pi-

¹⁷ Bateson sostiene que la “cismogénesis es un proceso de diferenciación en las normas de la conducta individual resultante de la interacción acumulativa entre los individuos”. P. Watzlawick y cols., *Teoría de la comunicación humana*, op. cit., pág. 68, citan la elaboración de Bateson acerca de este concepto.

da bibliografía para actualizar los conocimientos didácticos. Las diferentes expectativas de los profesores se colocan en el plano de la concepción mágica del psicólogo, quien, sea cual fuere la decisión que tome dejará descontentos a aquellos educadores que esperaban otra cosa de él.

Aun en caso de univocidad de expectativas de los educadores, el psicólogo se arriesga a ser definido por los demás y a ser utilizado por el sistema como factor de equilibrio para la confirmación del statu quo. Esto sucede cada vez que acepta intervenir para resolver un factor de tensión que amenaza la supervivencia de un sistema, tolerando los pedidos del propio sistema sin dedicarse a la lectura sistémica de la situación y por consiguiente sin estructurar una estrategia autónoma de intervención. En el mejor de los casos, el psicólogo favorecerá un cambio uno, con lo cual habrá ayudado al grupo a no cambiar, quitándoles la incomodidad de la tensión que amenazaba la homeostasis. En el peor de los casos, el psicólogo saldrá perdedor y terminará por ser descalificado, ya que al haber caído en las redes del pedido de los profesores, no habrá sabido afrontar ni resolver un problema mal planteado o incluso implanteable.

El deber número uno del psicólogo escolar es, pues, caracterizar de antemano la relación: definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer.

El deber número dos es establecer las pautas según las cuales se estructurará la comunicación a fin de que ésta sea recibida y perdure. Dicho de otro modo, establecer cómo se logrará, por una parte, que los interlocutores reciban de modo correcto la definición que el psicólogo da de sí en la relación con los directivos de la escuela, y por la otra, que esa definición se mantenga estable.

CONTEXTO Y MARCADOR DEL CONTEXTO

Cada individuo asume conductas diferentes según el medio en que interactúa. De ahí resulta que una conducta adecuada en una situación dada es, por el contrario, inconveniente en otra. El término utilizado por la teoría de la comunicación humana para definir esos ámbitos de situaciones interaccionales es "contexto". La situación inte-

raccional en la que se emite un mensaje, se debe considerar como el contexto que especifica su contenido. Por lo tanto, un mismo contenido puede variar de significado de acuerdo con el carácter o "marcador"¹⁸ de la situación contextual.

Además, toda situación implica la presencia de un código de restricciones sociales interpersonales (reglas) que limita, y hasta cierto

¹⁸ Para esclarecer el concepto de "marcador de contexto" (*context marker*), valga lo expuesto por Gregory Bateson en uno de sus ensayos fundamentales: "... podemos considerar el 'contexto' como un término colectivo que engloba todos aquellos acontecimientos que dicen al organismo entre qué conjunto debe efectuar su próxima elección.

"En este punto es conveniente introducir el término 'marcador de contexto'.

"Un organismo responde al 'mismo' estímulo de manera diferente en contextos diferentes, y por consiguiente tenemos que preguntarnos cuál es la fuente de la información para el organismo. ¿A partir de qué percepto conoce que el contexto A es diferente del contexto B?

"En muchos casos puede no existir ninguna *señal* o rótulo específico que clasifique y diferencie los dos contextos y el organismo se verá obligado a obtener su información a partir de la congerie real de acontecimientos que en cada caso constituye el contexto. Pero, sin lugar a dudas en la vida humana y probablemente en la de muchos otros organismos se producen señales cuya función principal es clasificar a los contextos. No es absurdo suponer que cuando a un perro que ha tenido un entrenamiento prolongado en un laboratorio fisiológico se le coloca el correa, sabe a partir de ello que ahora se embarca en una serie de contextos de determinada clase.

"Tal fuente de información la llamaremos 'marcador de contexto' y observaremos inmediatamente que, por lo menos en el nivel humano, existen también 'marcadores de contextos de contextos'.

"Por ejemplo, un conjunto de espectadores está mirando *Hamlet* en el escenario y escuchan al héroe especular sobre el suicidio en el contexto de su relación con el padre muerto, Ofelia y el resto. Los miembros del auditorio no corren a telefonar inmediatamente a la policía porque han recibido información acerca del contexto del contexto de *Hamlet*. Saben que es una representación y han recibido esta información de muchos 'marcadores de contexto de contexto': las entradas, la disposición de los asientos, el telón, etcétera..."

Podemos observar entonces que en el caso de los contextos que nos ocupan, la información debe ser extraída del cúmulo de los hechos en acción y del análisis de sus secuencias. (Véase G. Bateson, "Las categorías lógicas del aprendizaje y la comunicación", en *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Lohlé, 1976, págs. 319-320). Entendemos que Bateson debe de haber tomado la palabra "marcador" de la lingüística, que por lo general denomina así al elemento significativo de un término. Véase R. Barthes, *Elementi di semiologia*, Turín, Einaudi, 1966, III, 3.3.

punto define, un repertorio de significados posibles. El contexto da sentido a la comunicación. Los mensajes extraen su significado del contexto, o, mejor dicho, el significado de toda comunicación surge de la matriz contextual en la que ella se produce y a la que al mismo tiempo define.

Palabras, frases, comprobaciones y comportamientos adquieren significado en relación con la situación en la que son observados, es decir, en relación con las circunstancias particulares que en un momento dado rodean a una persona e influyen su conducta.¹⁹

Es justo confesar aquí, aun cuando pueda parecer increíble, que todo el grupo, incluido el líder, tardó más de un año en advertir que hasta ese momento había pasado por alto, y en consecuencia omitido investigar, un problema tan fundamental como el del contexto en el que a cada uno de ellos “le había tocado” interactuar con mayor frecuencia en el propio campo de trabajo. Tampoco había advertido cuán urgente era emprender esa investigación (aunque dada la extrema complejidad del tema se la limitara a los aspectos más notorios) ni el hecho de que a todo esto debía seguir un intento por resolver el dilema final: ¿cómo definir el contexto adecuado para la intervención del psicólogo en los problemas que les planteaba la interacción con los agentes de la escuela?, ¿cómo marcar y estructurar ese contexto? Y después de definirlo, ¿cómo impedir el deslizamiento —tanto más engañoso cuanto menos aparente— hacia contextos diferentes?

Los tres contextos más manifiestamente inadecuados²⁰ en los que los miembros del grupo admitieron que les “había tocado interactuar” resultaron ser:

- el contexto evaluativo-judicial
- el contexto terapéutico
- el contexto de asesoramiento pedagógico.

¹⁹ H. B. English y A. C. English, *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytic terms*, Londres, Longmans Green and Co., 1958. Hay versión castellana: *Diccionario de psicología y psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 1977.

²⁰ Investigaciones sucesivas podrán poner de manifiesto *matices* contextuales bastante más sutiles y no menos inadecuados.

Examinemos de modo analítico cómo se llegó a las conclusiones antedichas y cuáles fueron las líneas operativas que de ellas resultaron.

Fue opinión unánime del grupo que el contexto evaluativo-judicial era improductivo. Es el contexto típico del comité de clase, que acostumbra llamar al psicólogo para examinar el caso de algún alumno cuya conducta no es funcional para el desenvolvimiento ordenado de la actividad didáctica, o bien, con motivo de la evaluación de fin de año, para decidir un eventual aplazo.

En esos casos se exige al psicólogo que emita un juicio y se lo coloca así en una situación análoga a la de un tribunal en el que el juez se ve obligado a sopesar, por un lado, las acusaciones del ministerio público, y por otro, los alegatos de la defensa (aunque, en el caso del psicólogo, no hay un imputado que proclame su inocencia...).

La decisión del grupo de tener por inadecuado al contexto judicial no se basó en la consideración obvia de que la escuela obligatoria, por definición, no puede marginar ni reprobar, ni tampoco en la opción ética de no avalar el hábito arraigado de descargar responsabilidades. Fue, más bien, corolario de la convicción de que cualquier intervención del psicólogo en un contexto de ese tipo sería estéril. La experiencia enseñaba que después de la ceremonia del proceso, cualquiera que fuere el veredicto, nada cambiaba en el juego sistémico o, como máximo, cambiaba algo en un solo sentido: los profesores encontraban a quién recurrir de manera periódica para descargar responsabilidades y, en resumen, para el mantenimiento del statu quo.

Del mismo modo se descartó el contexto judicial y acusador en relación con los educadores, conviniéndose en que el psicólogo no debía presentarse como inquisidor y crítico de la actuación de aquéllos. Así se evitaría que el hecho de marcar y estructurar un contexto judicial introdujera la regla que va implícita en ese contexto, es decir la de los *propósitos opuestos* de inquisidor y acusado. La regla del inquisidor es “descubrir”, la del acusado es “confundir, ocultar, negar”, situación por demás estéril.

Fue bastante más difícil llegar a conclusiones unánimes en cuanto al contexto terapéutico (en el sentido de acción terapéutica destinada a alumnos señalados), pero al fin una serie de apreciaciones basadas en experiencias adquiridas indujo a concluir que también en esta circunstancia la intervención del psicólogo, en el mejor de los casos, produce un refuerzo del juego sistémico.

En efecto, si un alumno “perturbado” es sometido a terapia por el psicólogo escolar, sólo una cosa es real: quienes lo enviaron y entregaron al especialista podrán seguir actuando en la clase y en la escuela sin tener que reconsiderar la propia conducta. Esto puede ser aceptable en una estrategia de intervención fundada en el modelo lineal, pero no ocurre lo mismo en una visión sistémica, debido a la confirmación implícita de la organización sistémica en acción. Todo ello sin considerar que en la escuela, las intervenciones de terapia individual son casi irrealizables debido a las limitaciones temporales y contractuales del psicólogo, o bien a la posición insostenible del paciente-alumno frente al eventual terapeuta.

Por último, el grupo de investigación llegó al entendimiento de que para el psicólogo también era inadecuado el *contexto de asesoramiento pedagógico*, en tanto que con grandes dificultades empezaba a surgir la hipótesis de la conveniencia de marcar y estructurar un contexto que se resolvió clasificar como *contexto colaborador o de mesa redonda*. Cuando se llegó a esclarecer que el “cliente” es aquel que tiene el problema y por eso acude al psicólogo, resultó claro que en el centro de la atención de este último se colocaban los problemas de los directivos de la escuela, y por ende problemas que eran ante todo de orden pedagógico-didáctico, atinentes a la función educativa de las autoridades de la institución.

Ahora bien, ¿debía el psicólogo entrar de lleno en el *contenido* de esos problemas? Experiencias desalentadoras de varios miembros del grupo ya habían puesto en evidencia hasta qué punto era peligroso introducirse, aunque fuera por inadvertencia, en cuestiones de contenido, con el riesgo de generar una rivalidad inflexible entre psicólogo y educador (en la que el psicólogo escolar, en definitiva, comunica: “Yo te enseño cómo se enseña”).²¹ Puesto que en distintos casos el psicólogo asume funciones que incursionan en áreas pedagógicas, dando lugar a que se lo implique, deliberadamente o no, en problemas de metodología y didáctica, el grupo coincidió en los puntos siguientes:

– que es de competencia específica del psicólogo escolar promover comunicaciones funcionales;

²¹ Distinto es, sin duda, proporcionar informaciones y consejos en un contexto de cursos de actualización de acuerdo con decisiones preliminares convalidadas consensualmente.

- que su actuación con los directivos de la escuela apunta en lo esencial a los aspectos transaccionales y, en segundo lugar, a los de contenido;
- que no debe marcar ni aceptar contextos disfuncionales por definición, como los mencionados antes;
- que debe dar prioridad a la funcionalidad de las comunicaciones, comenzando por dar definiciones claras de sí mismo y de su relación con los interlocutores, y también de las limitaciones de las propias posibilidades y capacidad para contribuir a la solución de los problemas.

La opción de definir el contexto adecuado a la competencia del psicólogo escolar como “contexto colaborador o de mesa redonda” provenía de reiteradas experiencias de los miembros del grupo que demostraban con cuánta asiduidad el psicólogo, sin saberlo, desencadenaba en el personal de la escuela conductas competitivas, explícitas o encubiertas, o realimentaba simétricamente las provocaciones de los demás. Si definimos el contexto en general como “una situación precisa que conlleva una determinada finalidad o propósito y una cierta distribución de los roles”²², podremos analizar el contexto escogido como el más adecuado para *prevenir* disfunciones de comunicación. Enunciado con claridad el problema a tratar, cierto número de personas se reúnen con propósitos *concordantes*: expresar la propia opinión y escuchar con atención las de los demás, para cotejarlas y discutir las diferentes aptitudes y contribuir entre todos a la solución del problema planteado. En este caso la acción de discutir, pese a que implica asumir posiciones encontradas en el diálogo, presupone una actitud fundamental que mantiene siempre como foco al problema de que se trata. El psicólogo que de entrada se define a sí mismo como complementario en relación con la trascendencia del problema y necesitado de la información y los conocimientos que pueden proporcionar los demás, implícitamente define a sus interlocutores como pares y los invita, a cada uno en el marco de su competencia, a formar una alianza que apunta a un objetivo común. Cuando el psicólogo logra *marcar el contexto* como “colaborador”, da un gran paso adelante para entablar una relación franca con los educado-

²² Véase M. Selvini Palazzoli y cols., “Contesto e metacontesto nella terapia della famiglia”, en *Archivio Psicol. Neurol. Psych.*, 1970, 3, págs. 203-211.

res, pero debe asegurarse de que la claridad adquirida no se pierda. El intento por parte de alguno de los interlocutores de no respetar las cartas del juego, cambiando el contexto anunciado y convenido por otro diferente, podría implicar al psicólogo en una situación peligrosa, como la que se describe a continuación:

Por norma, un contexto dado debería suscitar en quienes se comunican, disposiciones, propósitos y expectativas acordes con la situación contextual. De hecho, es frecuente que esto no ocurra. Es dable observar cómo, supuesto implícitamente un determinado contexto comunicacional, éste puede ser vivido por alguno de los participantes, o por todos ellos, como un contexto muy diferente. El desvío comunicativo, la irrelevancia, la fragmentación y la confusión de los significados serán entonces tanto más graves cuanto menos conciencia se tenga de que se ha producido un cambio o una discrepancia de contexto. Todo contexto se caracteriza por el hecho de imponer —de manera implícita o explícita— determinadas pautas que rijan la relación. En consecuencia, si se modifica el contexto se modifican también las reglas que le son propias. Esto se denomina deslizamiento de contexto.²³

En la escuela puede suceder que mientras el psicólogo define como contexto colaborador (en el sentido que acabamos de expresar) a aquel en el que se propone actuar, todos o parte de sus interlocutores lo juzguen de otra manera: como contexto terapéutico, judicial, pedagógico o de otro tipo. La confusión de significados no tardará en surtir efecto, tal como se expone en el trozo referido. Esta situación obligará al psicólogo a remediar el deslizamiento proponiendo una vez más su propia marcación del contexto. El caso clásico se produce cuando la lucha por descollar en la definición recíproca de la relación supera la preeminencia del problema en cuestión y lo desplaza, utilizándolo como pretexto. ¿Cuál debería ser en esas circunstancias la tarea del psicólogo? La de introducir en el círculo vicioso una conducta-comunicación que no resulte “regenerativa” sino “degenerativa”.

¿Qué se entiende con esto? Según Bateson, un círculo “regenerativo” o “vicioso” es una cadena realimentadora de variables del tipo: aumento en A causa aumento en B; aumento en B causa aumento en C; aumento en N causa aumento en A.

Un círculo degenerativo o “autocorrectivo” difiere del regenera-

²³ M. Selvini Palazzoli y cols., “Contesto e metacontesto nella terapia della famiglia”, *op. cit.*, págs. 203-204.

tivo en que contiene por lo menos un paso del tipo "aumento en N causa disminución en M". Significa que el efecto degenerativo en un círculo vicioso tiene lugar aunque sólo se cambie un paso de la cadena sistémica.

En el caso concreto de la formación de un círculo vicioso caracterizado por acumulaciones competitivas entre los interlocutores, el psicólogo tendrá que aprovechar el momento propicio para responder con una disminución propia al aumento de un miembro interactuante bloqueando así la acumulación simétrica.

Otra táctica correctiva de los círculos viciosos es la introducción de una pausa en la atención, vehiculizada por un pedido de profundización, útil para prolongar el tiempo del circuito total. La introducción de esa pausa produce un efecto correctivo en la *interacción acumulativa* por cuanto en ésta, como es sabido, la atención disminuye hasta que se anula (en verdad, nadie escucha a los demás).

Otras tácticas degenerativas de la acumulación pueden ser el humorismo, la reformulación secuencial de las diferentes intervenciones, la propuesta de un intervalo, etcétera.

Por el contrario, el grupo consideró peligrosa, y por lo tanto regenerativa por parte del psicólogo, la metacomunicación de lo que va sucediendo, porque en esa metacomunicación va implícita una determinada definición de la propia superioridad acorde con la escalada que se está produciendo dentro del círculo sistémico.

El grupo tuvo además ocasión de observar que la marcación precoz y explícita del contexto como colaborador le permitía al psicólogo evitar en buena medida los deslizamientos hacia contextos inadecuados o, llegado el caso, retomar el control de la situación.

REFORMULACION DEL CONCEPTO DE MANIPULACION

Uno de los problemas que el grupo debía enfrentar reiteradamente consistía en la rivalidad que, con mucha frecuencia, se establecía entre psicólogo y educadores. En concreto, se planteaba la situación siguiente: el psicólogo se ingeniaba para resolver la situación que se le había señalado pero el educador no sólo no colaboraba sino que de hecho obstaculizaba los intentos de solución. De este modo, la perspectiva de la escalada competitiva constituía un impedimento insuperable para la probabilidad de cambio. La discusión en torno de algu-

nas intervenciones fallidas llevó al grupo a buscar las condiciones necesarias para que el psicólogo pudiese prevenir la estéril rivalidad entre él y los docentes. Se llegó a la conclusión de que el psicólogo hubiera debido elegir la "táctica" de presentarse con humildad, despojado de arrogancia profesional, consciente de las dificultades de la situación y de las molestias soportadas por el personal de la escuela. El psicólogo hubiera debido *pedir y ofrecer colaboración como único medio de intentar una solución de los problemas. De este modo, precisamente por no haberse mostrado jactancioso (sobre todo de modo no verbal), hubiera podido controlar la relación y predefinirla por haberse definido previamente a sí mismo como necesitado de ayuda.*

A esta altura se requería una reformulación conceptual. El término "táctica", que podría parecer impropio y hasta inaceptable, se utilizó ex profeso. En cuanto al término "manipular", se hace necesaria una explicación.

En primer lugar, preguntémosnos si el psicólogo manipula o no, cuando actúa de modo táctico dentro de un sistema para asegurar condiciones productivas de trabajo. Para responder conviene hacer algunas consideraciones.

Sabemos por la teoría de la comunicación humana que "no es posible no comunicarse"; que ninguna conducta que quiera evitar la comunicación podrá alcanzar la meta porque "es imposible no comportarse"²⁴ y *comportarse* es siempre *comunicar*.

Pero comunicar significa, de manera inevitable, influir en la conducta de los demás, o sea emitir mensajes a los cuales el interlocutor no puede no realimentar. Toda comunicación nos torna diferentes de lo que éramos antes, nos afecta, nos obliga a tomar posición. Hasta el "dejar pasar" es una respuesta a una comunicación (respuesta, por lo demás, bastante estructurada). Por ello es imposible no influir, es imposible no manipular. Se llega a este convencimiento mucho antes de plantearse el problema de la actuación táctica.

Dentro de la lógica lineal causal de origen aristotélico, manipular e influir tienen connotaciones negativas desde una óptica moralista, basada en el falso prejuicio de que es posible no manipular. Pero si se opera un cambio conceptual y, abandonando el modelo lineal, se asume el modelo circular, basado en el principio de realimentación,

²⁴ Este es el primero de los axiomas de la comunicación que mencionan P. Watzlawick y cols. en *Teoría de la comunicación humana, op. cit.,* pág. 52.

los términos “influir” y “manipular” pierden la connotación negativa dada a priori y asumen entonces sólo una connotación descriptiva. Si toda conducta es una comunicación que incide de manera ineludible en la conducta de los demás (efecto pragmático), se desprende de ahí que siempre ejercemos una acción manipuladora. En resumen, la comunicación es una manipulación. El punto crucial es que a menudo estamos muy lejos de ser conscientes de ello.

El momento táctico radicará entonces *en la conciencia razonada de la acción manipuladora y, por ende, del efecto que nos proponemos obtener*. El psicólogo que se dirige a un director con aires de “sabihondo” está de ese modo comunicando y, en consecuencia, manipulando. Sólo que no tiene conciencia de ello ni tampoco de que está haciendo algo equivocado y del todo contraproducente a los fines del cambio. Por ese motivo, el hecho de presentarse despojado de toda arrogancia, sabedor de las dificultades y dispuesto a cooperar es una conducta en nada censurable como movimiento táctico tendiente a lograr efectos precisos para estructurar un contexto colaborador y por lo tanto funcional.

Un cambio de perspectiva de tal magnitud no se logra fácilmente. Desde el comienzo y a pesar de haber sido aprobado en teoría por el grupo, ese cambio provocó una fuerte resistencia, al punto de tener que redimensionarlo íntegramente en el trabajo de campo.

TERCERA PARTE

Capítulo 4

MODALIDADES DE INTERVENCION INTENTADAS Y EFECTUADAS

NOTA PRELIMINAR

Como ya tuvimos oportunidad de señalarlo, el grupo, a medida que avanzaba en su tarea de análisis e investigación, iba tomando conciencia del obstáculo creado por la ilusión de poder aplicar en su área de trabajo las mismas estrategias de intervención cuya utilidad había quedado demostrada en el trabajo con la familia. Con el correr del tiempo y merced al análisis de nuevas experiencias, se iban determinando las limitaciones y los redimensionamientos necesarios de los conocimientos adquiridos en el ámbito de la terapia familiar y transferidos sin más al medio escolar. Expondremos en este capítulo cuáles fueron las modalidades intentadas en torpe imitación de las terapias de familia. El lector podrá observar las múltiples ocasiones en que se pecó de ingenuidad. Sin embargo, cabe acotar que permitieron al grupo esbozar un esquema de los aspectos y causas que las hacían aplicables o inaplicables a las intervenciones en el ambiente de trabajo del psicólogo escolar, teniendo en cuenta las peculiaridades de la posición que éste ocupa.

AMPLIACION DEL CAMPO DE OBSERVACION

De acuerdo con el enfoque sistémico, el grupo, al tomar en consideración los casos que se iban presentando, experimentó ante todo la necesidad de extender el campo de observación. La interacción entre los protagonistas de cada una de las situaciones-problema se colocaba pues dentro de una trama más extensa de contactos que, aun cuando no se podían observar inmediatamente, ejercían en esa interacción una influencia efectiva y, algunas veces, inesperada y asombrosa. Se advirtió, por ejemplo, que era muy instructivo situar el

conflicto entre dos educadores en la trama de los contactos con los distintos colegas del comité de clase, y que era sumamente útil ampliar el contexto de observación del alumno llevándolo al de la clase, el de la escuela llevándolo al de la familia y recíprocamente.

Respecto de la ampliación del campo de observación de la escuela a la familia, se advirtió hasta qué punto el hecho de que sólo la madre asistiese a las entrevistas con los docentes y con el psicólogo había sido aceptado y se había introducido de manera sutil en las costumbres de nuestra cultura.¹

Por ese motivo el grupo se propuso citar a ambos progenitores a las eventuales entrevistas y, de ser posible, a toda la familia. Esa meta demostró ser difícil de alcanzar, tal vez por la arraigada dicotomía de roles a que antes hicimos alusión o por la desconfianza difundida en todos los niveles con respecto al psicólogo. Se registraron así no pocos fracasos. En cambio, cuando el grupo logró lo que se proponía, pudo recoger una cantidad de informaciones en verdad indispensables para la concepción y materialización de un plan operativo. Citemos uno de los ejemplos más ilustrativos.

Una maestra del primer grado de la escuela primaria señaló al psicólogo el caso de un alumno suyo, que repetía el año y causaba problemas insostenibles, para que lo transfiriera a una institución especial "que permitiera recuperarlo". El psicólogo descartó el modelo habitual de la investigación "clínica" y actuó de la manera siguiente:

En primer término fue a la clase, en apariencia para solicitar algunas informaciones a la maestra, pero en realidad para llevar a cabo una observación sobre el terreno de las modalidades comunicacionales que allí se practicaban. Pudo darse cuenta así de que la maestra,

¹ Véase el óptimo ensayo de E. Peal: " 'Normal' sex roles: an historical analysis", en *Family process*, 1975, 14, 3. En este estudio, limitada al ámbito de los Estados Unidos de Norteamérica, la autora observa que en la era preindustrial ambos progenitores colaboraban, tanto para procurar los medios de subsistencia (agricultura, artesanía doméstica, etc.) como para educar a la prole. Con el advenimiento de la era industrial se fue profundizando una aberrante dicotomía a raíz de la cual la función del padre, ausente de su hogar durante toda la jornada, pasaba a ser casi con exclusividad la de conseguir los medios de subsistencia, en tanto que correspondía a la madre, casi por completo, la tarea de educar a los hijos. La autora concluye, con razón, que la existencia de esa distribución "normal" de roles entre el padre y la madre no es, en absoluto, un criterio "saludable" para la familia.

con sus continuas reprensiones, reforzaba el comportamiento del alumno-problema. Por otro lado, entre sus compañeros crecía una continua expectativa en relación con él, expectativa que actuaba como estímulo para sus divertidas proezas (fenómeno del público). El alumno señalado, un muchachito corpulento y fornido, parecía muy cómodo en su papel de payaso.

Esa observación permitió al psicólogo dar un paso adelante hacia la ampliación del contexto: había colocado la interacción maestra-alumno señalado en el contexto más extenso de la interacción maestra-alumno señalado-clase.

Después, el psicólogo dio otro paso decisivo al citar para una entrevista a los padres del alumno señalado, rogándoles que asistieran con el hijo.

Durante la entrevista el psicólogo tuvo oportunidad de observar un fenómeno sorprendente: ¡en el contexto familiar el niño tenía un comportamiento del todo diferente! Hundido en el asiento, en medio de los padres, inmóvil a lo largo de toda la entrevista, parecía inhibido y deprimido. Resultó que la familia consideraba al niño débil y enfermizo debido a remotos trastornos durante el período de destete, al punto que los padres, no obstante haber manifestado expresamente que a su hijo “lo atraían mucho los deportes”, le escatimaban prudentemente los juegos y actividades al aire libre. Habían llegado, hacía más de diez años, desde una localidad del sur de Italia, gozaban de una situación económica bastante holgada y sentían abierta hostilidad por la escuela porque habían tenido dolorosas experiencias con una hija varios años mayor, la cual también había sido confinada en su momento a una clase especial (“los maestros son malos con nosotros”). Todo esto demostraba a las claras al psicólogo que la clase escolar era el lugar de reivindicación del niño contra su presunta inferioridad física: ahí era fuerte, agresivo, tenía público para sus exhibiciones. La hostilidad de los progenitores hacia la escuela había hecho el resto, actuando en el mismo sentido. De este modo, el psicólogo pudo comprobar en la práctica la conveniencia de ampliar el ámbito de observación a las interacciones alumno-clase, alumno-familia y familia-escuela. Esa ampliación permitía ver la conducta del niño como síntoma de la compleja disfunción comunicacional en distintos subsistemas.

Sobre la base de esas informaciones, relatadas y debatidas en el grupo, el psicólogo estructuró la siguiente intervención. Comunicó

claramente a la familia que la escuela no deseaba marginar al alumno, sino recurrir a cualquier medio que ayudase a lograr su favorable integración. Se requería, sin embargo, la colaboración de la familia para aunar esfuerzos en pos de una meta común. En consecuencia, la familia tendría que incurrir en un gasto moderado destinado a lecciones particulares, necesarias para compensar el atraso acumulado por el alumno en materia de aprendizaje. La maestra particular (una docente especializada recomendada por el psicólogo) evitaría competir con la maestra de grado, asumiendo de modo expreso el rol de colaboradora y mediadora con la familia. Después se indujo a la familia a cooperar a través del siguiente pacto: ante un determinado número de resultados positivos señalados por la maestra particular, el padre correspondería con un premio que apuntara a gratificar el amor del niño por el deporte, por ejemplo, llevarlo al estadio para asistir a un partido de fútbol, regalarle equipos deportivos y demás.

La colaboración tuvo éxito y el caso se encaminó hacia la solución. Cabe agregar que en ningún momento el psicólogo hizo críticas a los padres, ni por su actitud hostil respecto de la escuela, ni por el mito del hijo débil y enfermizo.

PRESCRIPCION "SALUDABLE"

Se denomina así a la intervención prescriptiva del tipo consejos-dictados-por-el-buen-sentido que un especialista da cuando no sabe o no puede hacer nada mejor. Por ejemplo, si un alumno tiene bajo rendimiento escolar, la prescripción será: "interésenlo"; frente a un caso de inadaptación la prescripción lógica será: "denle responsabilidad, pónganse a su disposición"; si toda una clase demuestra poco interés por las actividades escolares se dirá: "agilicen la enseñanza, hagan investigaciones", etcétera. En verdad, los psicólogos han llenado las escuelas de este tipo de consejos. ¿Se necesitaban psicólogos para proponer remedios de esa índole? Lo menos que se puede decir de estas prescripciones, a menudo debatidas en nuestro grupo, es que son inútiles. En realidad se asemejan a la exhortación: "arriba el ánimo, alégrate" dirigida a un paciente deprimido que se queja de su malestar.

Como ya tuvimos ocasión de señalar, es más que probable que el docente, frente a una conducta perturbadora o a un rendimiento insuficiente, haya intentado ya el camino de las prescripciones "salu-

dables”, que por cierto son obvias. Pero si por una razón cualquiera no lo hubiera hecho, no serán por cierto las exhortaciones del psicólogo las que cambien su planteo de la situación, que presumiblemente obedece a causas que nada tienen que ver con la ignorancia de técnicas pedagógicas elementales. El grupo conocía, por experiencia, los riesgos a que se expone el psicólogo cuando, después de una indagación diagnóstica, comunica una serie de prescripciones a la familia o al docente. Son los riesgos de sugerirles cosas ya intentadas o que, por distintos motivos, no están a su alcance. Pero el grupo advertía, juntamente con la inutilidad de las prescripciones “saludables”, su relativa inocuidad. A la inversa de lo que ocurría con la connotación negativa, la prescripción “saludable” no interfería de manera demasiado desfavorable en el aspecto relacional y por ende no perjudicaba una futura intervención más específica del psicólogo. Más aun, podía proporcionar datos útiles en el momento de llevarse a cabo el análisis de la realimentación obtenida. Pero en algunas circunstancias, docentes muy susceptibles habían creído captar en los consejos una crítica implícita a su conducta, con los consiguientes efectos negativos en la comunicación. Por eso, en este caso, las conclusiones del grupo coincidían con las de los terapeutas de la familia.

LA METACOMUNICACION

Metacomunicar significa comunicar algo acerca de la comunicación. Todos metacomunicamos cuando expresamos un contenido, puesto que al mismo tiempo enviamos un mensaje concerniente a la relación. La comunicación: “abre la ventana”, junto con el aspecto verbal de contenido, transmite mensajes no verbales que definen la relación. De este modo una comunicación verbal como “abre la ventana” puede expresar una orden, una pretensión, una súplica o una provocación, según el tono, la mímica y el contexto en el cual se emite. El nivel de relación comunica siempre acerca del contenido, lo califica, y es por lo tanto una metacomunicación. Sin embargo, no es nuestra intención referirnos a este aspecto de la metacomunicación, sino a la utilización como instrumento apto para provocar cambios, de la metacomunicación verbal acerca de la conducta-comunicación.

Al comienzo de las actividades se siguió por un tiempo la tendencia de usar la metacomunicación como instrumento apto para provocar cambios. En los contactos con los comités de clase y las asocia-

ciones de docentes, y sobre todo en los contactos individuales con los docentes se experimentó ese enfoque. El psicólogo invitaba formalmente a los docentes a analizar las propias comunicaciones y a descubrir en ellas los aspectos de contenido y de relación², tratando de que tomaran conciencia de los diferentes niveles de la comunicación y, en consecuencia, de eventuales contradicciones y ambigüedades. Muy pronto fue necesario abandonar esta vía. La metacomunicación, en efecto, entendida en lo esencial como instrumento para hacer percibir la no funcionalidad de la comunicación utilizada, demostraba ser antojadiza, puesto que a la toma de conciencia de la comunicación no correcta, no seguía en los hechos cambio alguno. En realidad, la disfuncionalidad de la comunicación era *resultado* específico de fenómenos preexistentes (es decir, de las luchas por definir la relación) y no *causa* de esos fenómenos. Además, el uso de la metacomunicación implicaba riesgos porque llevaba al psicólogo a definir su posición como de superioridad y por ende a provocar en los educadores rechazos y rivalidades que impedían establecer con ellos una relación fructífera.

LA CONNOTACION NEGATIVA

En algunas ocasiones el psicólogo a quien se le solicita un consejo respecto de una situación difícil, cree obrar de manera constructiva criticando lo actuado por su interlocutor, haciendo notar incompetencia o contradicciones y marcando así el contexto como judicial. ¿Con qué resultado? Siempre negativo, como, según es sabido, ocurre en el contexto familiar. La connotación negativa y los reproches constituyen una actividad que apunta fundamentalmente a colocar al crítico en situación de superioridad. Aquel que critica desde lo alto de su capacidad demuestra que comprende la situación, señala que posee una preparación teórica, afirma competentemente que puede hacer algo mejor. Asume una actitud de superioridad que sólo puede desencadenar en el interlocutor una reacción de defensa, sea en forma de resignación depresiva o en forma de rechazo hostil. En nuestro

² En aquella época habían ejercido alguna influencia en el grupo las ideas de Satir, autora que creía no sólo útil sino también resolutivo enseñar a comunicar de manera correcta. V. Satir, *Psicodinámica e psicología del núcleo familiar*, Roma, Armando, 1973, págs. 144, 149, 241-243.

caso pudimos observar dos modalidades típicas de reacción del docente frente a esa postura crítica, una cuando estaba solo y otra cuando estaba en grupo. Cuando el profesor que había señalado el caso estaba solo, desistía del señalamiento porque no creía estar en condiciones de luchar en pie de igualdad con el psicólogo; menos aun estaba dispuesto a colaborar después con él. Otras veces el docente aceptaba el reto del psicólogo y entablaba con él una relación de escalada competitiva, tan gravosa cuanto improductiva, respecto del problema en cuestión. Cuando la crítica estaba dirigida a un grupo de educadores, por ejemplo al comité de clase, podía causar divisiones entre los miembros de ese grupo en cuanto a la solución del problema. Se acentuaban entonces alianzas anteriores, se organizaban facciones y se generaban luchas entre quienes se oponían a la crítica y quienes, con mayor frecuencia, identificaban a “los demás” en las expresiones usadas por el psicólogo. De todos modos, debe quedar en claro que la división, lejos de ser provocada por disparidad de opiniones acerca de los contenidos, tenía su explicación real en el aspecto relacional, es decir que el comité de clase se valía de la crítica del psicólogo para confirmar divisiones ya existentes y para reforzar la disfunción de las comunicaciones entre los docentes. De este modo lograba envolver al psicólogo en la trama de los contactos en acción y privarlo de toda posibilidad de provocar un cambio. El grupo de trabajo tuvo que afrontar en varias oportunidades situaciones en las que un psicólogo que había incurrido en la connotación negativa, se veía casi en la imposibilidad de tener una actuación beneficiosa.

Por otro lado no hay que olvidar que los psicólogos pertenecen a una cultura fundada en el modelo lingüístico lineal (causa-efecto), que condiciona para la indagación de las causas. Frente a una disfunción, invita pues a la individualización de los responsables y a la crítica. El grupo comprendió entonces que el primer paso para adherirse al modelo sistémico consistía en abandonar las críticas culpabilizantes. Esa actitud concordaba con la línea que a través de ensayos y errores habían elegido los terapeutas de la familia.

LA CONNOTACION POSITIVA

Dentro de la institución escuela, se entiende por connotación positiva la valorización explícita que el psicólogo hace de las conductas observadas en el “cliente” y de las respectivas actitudes subyacentes.

La connotación positiva encuentra una primera justificación en la creencia de que es conveniente aprobar, desde un principio, el esfuerzo que el cliente hace para resolver los problemas, permitiendo de esta manera que se sienta aceptado y valorizado en la relación y por lo tanto dispuesto al diálogo (véase lo dicho al referirnos a la connotación negativa).

En segundo lugar, resulta claro que la connotación positiva introduce en la transacción psicólogo-cliente el aspecto paradójico y, al hacerlo, estructura sin tardanza una relación cuya finalidad es el cambio. Lo paradójico de la connotación positiva es observable a primera vista a través del análisis de situaciones aisladas. ¿No es acaso paradójico que el educador cuyo alumnado tiene problemas de aprendizaje o muestra conductas perturbadas encuentre aprobación, no sólo para su actitud sino también para las conductas específicas aplicadas en vano hasta ese momento?

Al comienzo, el grupo se valió de la connotación positiva de modo indiscriminado, atendiendo a la primera de las justificaciones mencionadas. Esto significa que consideró a la connotación positiva como "terapéutica" en sí y no como un medio destinado a facilitar intervenciones posteriores. Los resultados de esa aplicación indiscriminada demostraron ser insuficientes, sobre todo porque no proporcionaban indicaciones para proseguir la intervención. La reflexión acerca de la experiencia y el "descubrimiento" de la condición paradójica de la connotación positiva hicieron comprender al grupo que la utilización correcta de esa modalidad debía prever una estrategia puntual programada para el cambio, o mejor dicho, que la única disyuntiva era integrarla en un proyecto de ese tipo. Para el psicólogo, lo esencial era reestructurar el problema, y por ende el campo de intervención, y utilizar la connotación positiva como estímulo pragmático capaz de provocar un determinado cambio o bien utilizarla como un primer impulso al que por fuerza debían sucederse otros tendientes a concretar el cambio deseado. A esa altura, el grupo consideró que las intervenciones de cada uno de los integrantes se debían conformar a la secuencia elemental que pasamos a describir:

a) al producirse el acercamiento entre el cliente y el psicólogo, éste debía recoger la mayor cantidad posible de datos sobre el problema en cuestión y connotar en el acto positivamente las conductas, observadas o referidas, que el cliente había puesto en práctica hasta ese momento;

b) antes de la siguiente entrevista con el cliente, el psicólogo, solo o con ayuda del grupo, debía definir una estrategia para el cambio que determinara los movimientos posteriores a la connotación positiva. A falta de esa precisión, mantener la relación con el cliente apuntando sólo a la connotación positiva carecía de sentido, a menos que fuese decidido cada vez y con miras a la obtención del cambio específico esperado, aun cuando éste fuese parcial.

La aplicación de la secuencia operativa dio sus frutos. Superado el atolladero de considerar la connotación positiva como “suficiente de por sí” y no como uno de los instrumentos pragmáticos posibles para una estrategia más amplia y articulada, el grupo se dedicó a experimentar las modalidades de trabajo posteriores.

LA PRESCRIPCIÓN PARADOJICA DEL SINTOMA-CONDUCTA

Como se sabe, la prescripción paradójica del síntoma-conducta es uno de los aspectos más innovadores y al mismo tiempo más productivos de toda la instrumentación pragmática. Los resultados notables obtenidos en el campo de la terapia familiar llevaron al grupo a encarar este tipo de intervención. Una prescripción paradójica pone al paciente ante dos hipótesis de conducta que no le permiten continuar como antes: cambia si sigue la prescripción, porque su comportamiento, una vez prescripto, deja de ser espontáneo; cambia si no la sigue, porque en este caso demuestra capacidad para modificar el propio comportamiento.

¿Se podía, entonces, aplicar la prescripción paradójica en la escuela?: ¿Prescribir el síntoma señalado al psicólogo por un educador o por un comité de clase?

La experiencia adquirida con la terapia familiar aseguraba que si se aplicaba la prescripción paradójica se podrían obtener resultados apreciables, siempre que se cumplieran dos condiciones específicas:

a) un contexto terapéutico o una situación saturada que presentara la necesidad de resolver problemas graves y urgentes;

b) la posición de superioridad del psicólogo determinada por el apremiante pedido de intervención hecho por el cliente.

En primer lugar, la estructura escolar —aun siendo muy absorbente— no se caracteriza por una solidaridad forzosa entre los miembros,

circunstancia que se da en cambio en la familia y en la situación terapéutica. En la escuela, la prescripción paradójica se puede manipular con facilidad.

Se puede eludir la coacción de lo prescripto dejando sin efecto el señalamiento del caso o alejando de manera temporaria a alguno de los sujetos-clave del sistema: suspensión de un alumno, imposibilidad de dar con el rector o con los padres, suspensión o despido del docente, etcétera. De hecho, los sujetos interactuantes en el sistema escuela o en el subsistema clase difieren de los miembros de una familia en que pueden provocar rupturas, incluso definitivas, sin tener que pagar por ello costos demasiado elevados. Una cosa es desarticular el sistema familiar por separación definitiva, divorcio, internación en un asilo, homicidio o suicidio, y otra distinta desarticular el sistema escuela con una transferencia, un aplazo, una larga suspensión. La prescripción paradójica es aplicable ahí donde no se la puede eludir. No ocurre eso en la escuela. En la escuela la pérdida, transferencia o suspensión de algún miembro del sistema es algo que se puede soportar, "total, alguien ocupará su lugar". Y, por cierto, es más soportable que la perspectiva de cambio generada por la prescripción paradójica.

En segundo lugar, es frecuente que en la escuela falten por completo o estén escasamente motivados los pedidos de que intervenga el psicólogo, hechos por los docentes o el rector; por lo tanto, no se constituye un vínculo en el que la figura del psicólogo sea vista como superior y la del educador como dependiente.

Un hecho ocurrido a uno de los participantes del seminario —quien, pese a no estar reunidas las condiciones antes mencionadas, ensayó incautamente una prescripción paradójica— confirmó de manera indirecta la inaplicabilidad pura y simple de este instrumento por parte del psicólogo escolar. Sucedió lo siguiente:

Una rectora que no podía olvidar las molestias que el anterior psicólogo le había ocasionado y pretendía por lo tanto mantener alejado de la escuela al sucesor, aceptó mantener con éste una breve entrevista. El nuevo psicólogo coincidió con la rectora en que era peligrosa su presencia como profesional en la escuela y le prescribió a su interlocutora que no lo llamara durante todo el año escolar. A esa prescripción siguió una obediencia por demás excesiva. ¡Nunca más se lo llamó a esa escuela! El psicólogo se había automarginado del establecimiento en cuestión por haber aplicado la prescripción paradójica:

- a) sin haber creado un nexo significativo entre la rectora y él;
- b) sin haberse asegurado de que su intervención estaba encuadrada en una situación de "graves problemas a resolver", manifiestos y apremiantes, es decir en una situación de inevitabilidad de la relación paciente-psicólogo.

El grupo observó, en fin, que la prescripción paradójica era por lo general inaplicable en el contexto escolar, incluso por el aspecto de publicidad, que no podría impedirse. Nos referimos al desconcierto que provocaría en un sistema escuela el hecho de que en intervalos cortos se sucedieran dos prescripciones paradójicas en apariencia contradictorias. A título ilustrativo, señalemos que un psicólogo se encontró en una situación muy embarazosa cuando ante problemas de indisciplina de los alumnos, después de prescribir a los docentes conductas diametralmente opuestas, tuvo que dar explicaciones en público. Prescribir a un profesor permisivo la máxima tolerancia ante conductas perturbadoras de un alumno y prescribir después a un profesor estricto y tradicional una conducta firme y hasta represiva —aun cuando sea coherente dentro del planteo pragmático cuya finalidad es producir el cambio a través de la paradoja— puede resultar incomprensible o contradictorio a los ojos del rector y de los educadores, con el resultado cierto de asestar un duro golpe a la credibilidad del psicólogo y a sus posibilidades futuras.

LA PREVISION PARADOJICA

Surgieron mayores perspectivas de aplicación en cuanto a la previsión paradójica. La conceptualización teórica y la praxis son iguales a las de la prescripción paradójica. Se trata de "prever" lo que el o los pacientes hacen o tienen intención de hacer, para crear así la paradoja. Si actúan según la previsión, dejan de ser espontáneos; si contradicen la previsión, actúan en la dirección del cambio. De todos modos, cabe advertir que no conviene aventurarse en este terreno de modo arbitrario, sin asegurar antes un nexo sólido entre el psicólogo y los educadores, so pena de que se concrete la previsión, con descalificación del psicólogo. El grupo del seminario encaraba la conveniencia de la previsión paradójica pero siempre que se reuniesen las condiciones antes señaladas y con reserva de un uso regulado para evitar su

trivialización y la contraproducente previsibilidad por parte del personal de la escuela.

Demos un ejemplo de intervención afortunada. Una psicóloga se encontró ante un caso serio de escalada competitiva entre la rectora y una profesora de matemática. El problema había surgido en un grupo de estudio sobre la enseñanza de la matemática moderna en la escuela media. La psicóloga conocía de tiempo atrás a la rectora y ambas mujeres estaban ligadas por un sentimiento de estima mutua. Este elemento demostró ser decisivo para el éxito de la intervención. Durante una conversación entre rectora y psicóloga, ambas coincidieron en cuanto a la conveniencia teórica de que la rectora no interviniese más en las sesiones del grupo de estudio sobre matemática moderna. La psicóloga concluyó el diálogo con las palabras siguientes: "Por cierto, podría resultar conveniente para el grupo de estudio de las profesoras de matemática, trabajar sin intervención de la autoridad; de esta manera, incluso, asumirían más plenamente la responsabilidad. Pero como usted, señora rectora, es una persona que sigue con tanta atención y tanto empeño todas las nuevas experiencias que surgen en su escuela, va a encontrar muy difícil dejar libradas a sí mismas a las profesoras de matemática." La rectora no sólo dejó de asistir al grupo de estudio sino que envió una nota a la psicóloga en la que, aduciendo que sus múltiples obligaciones didácticas la abrumaban, anunciaba que se iba a dedicar más a las tareas burocráticas propias de su cargo. Es oportuno señalar que la previsión paradójica actuó a favor del cambio porque estuvo precedida por la connotación positiva del celo demostrado por la rectora y porque se formuló en el marco de una relación significativa entre ella y la psicóloga. Esto convalida todo lo aseverado antes en el capítulo sobre la connotación positiva.

ACTUACION SOBRE EL "PUNTO-SISTEMA"

Al exponer algunas modalidades de intervención que demostraron ser efectivas, subrayamos que el grupo consideraba necesario proceder mediante una clave de lectura y un análisis suficiente de la situación, en el sentido sistémico, para llegar así a una elección precisa del enfoque a intentar. Es norma válida para todo tipo de contexto recoger informaciones y destacar con prolijidad los fenómenos antes de organizar cualquier intervención. Para la identificación de ese pun-

to-sistema que los teóricos indican como nodal, es indispensable comprender los aspectos relacionales de un contexto captando movimientos y contramovimientos, leyendo alianzas o coaliciones, volviéndose sensible a las realimentaciones. En ese punto confluyen, de hecho, las relaciones y funciones esenciales para la conservación de un sistema. Si se actúa sobre el punto-sistema se garantiza la máxima productividad de la intervención porque se ataca el núcleo de las relaciones. A la inversa, una intervención cualquiera que no ataque ese punto (o que como mínimo no se le acerque) resulta ineficaz o marginal aunque se efectúe en el marco de una rigurosa lógica sistémica. O bien es propedéutica por cuanto, por medio de la realimentación, proporciona noticias sobre la proximidad del punto-sistema. El esfuerzo del grupo en cuanto a la búsqueda del punto-sistema de situaciones particulares se desarrolló en términos de intuición económica, pero no llegó a determinar —ni en teoría ni en el aspecto operativo— cómo se hubiera debido calificar la intervención del psicólogo para permitirle identificar el punto-sistema y, por ende, actuar sobre él. Por desgracia, una meta como ésta, a pesar de ser deseable, resultó sustancialmente utópica para el grupo, al menos en el momento en que llevaba a cabo la búsqueda.

CONCLUSION: FUNDAMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA OPERATIVA

Al evaluar la utilidad de las diferentes tácticas de intervención experimentadas, el grupo llegó a la conclusión de que era imprescindible comenzar por una intervención cuyo único y específico objetivo fuese definir de manera clara e inequívoca la relación entre el psicólogo y el personal de la escuela, estructurando y marcando así, desde un principio, el contexto adecuado para una estrategia operativa.

Como dijimos, en el sistema escolar actual nadie pide la ayuda del psicólogo para sí, sino para algún otro: el rector la pide para los docentes, los docentes para un alumno o para los familiares de éste, etcétera. La tendencia que prevalece es pues la de definir al psicólogo como “terapeuta de los demás”. Es infaltable, además, el intento de envolver al psicólogo en conflictos de facciones, siempre presentes en el establecimiento, con finalidades extrañas en absoluto a aquellas por las que en apariencia se solicitó su intervención.

Se puede ejemplificar lo que antecede, adoptando como modelo la intervención en un comité de clase. En la intervención tradicional, el comité de clase convoca al psicólogo y le somete un problema, una necesidad. El psicólogo interviene, se comunica con el comité de clase sin que exista definición alguna de las relaciones y realiza las intervenciones más funcionales para los pedidos provenientes del subsistema. Lo habitual es que el resultado frustre y decepcione tanto a los docentes cuanto al psicólogo. ¿Por qué? Observemos lo siguiente:

a) el psicólogo no tiene una posición precisa en este tipo de contexto. El comité de clase o, mejor dicho, cada uno de los docentes que lo integran (por no haberse definido antes el contexto, las funciones que le son inherentes y los objetivos) le atribuye una función distinta según las propias expectativas. El psicólogo, según los casos, puede ser definido de modo implícito como experto en didáctica, terapeuta, psicodiagnosticador, mago, aliado o enemigo. Todas estas definiciones corresponden a otros tantos contextos diferentes y esto ocurre, como se señaló con anterioridad, por la falta de definición explícita de un contexto único, razón por la cual todos los docentes miembros del comité tratan de definir y redefinir las relaciones con los demás miembros en función de una percepción personal del significado de ese contexto;

b) el *objetivo* de la intervención no es claro. En efecto, en una situación así no existe un objetivo específico compartido por todos los integrantes del grupo. Puede suceder, por ejemplo, que un profesor espere que el psicólogo tome a su cargo al niño-problema y opere un cambio en su conducta adaptándola al grupo-clase (contexto terapéutico), que otro profesor confíe en que el psicólogo lo ilumine en cuanto al método a seguir con ese niño-problema (contexto pedagógico didáctico) y otro, en fin, espere que el psicólogo se una a él en contra de los colegas, y así sucesivamente. Es importante dejar constancia expresa del *objetivo* específico de la intervención y que éste sea compartido por todos los miembros del comité de clase (contexto colaborador);

c) por último, ¿quién es el *cliente* al que está destinada la intervención del psicólogo? ¿El docente que hizo el señalamiento? ¿Los docentes como grupo? ¿El niño-problema? ¿La familia del niño-problema? Acotemos que en la situación tradicional ninguno de los docentes acepta el papel de usuario o cliente de los servicios del psicó-

logo; por lo común el cliente es proyectado fuera del grupo. Por ejemplo, si los docentes citan al psicólogo con la intención de ponerlo en conocimiento de una situación problemática para que él la resuelva, no creen ser objeto de la intervención del psicólogo sino sólo mediadores de informaciones, señaladores y por consiguiente, no estarán de ningún modo dispuestos a cambiar.

Si en una situación de ese tipo, cuya característica son las continuas modificaciones de contexto, el psicólogo pretende actuar como si los educadores fueran sus clientes, su intervención carecerá de toda eficacia. En la práctica se verifican una serie de comunicaciones en diversos niveles, basadas en el rechazo recíproco y, a veces, la desconfirmación recíproca. El psicólogo se encuentra, por lo tanto, en la necesidad de adoptar una estrategia que le permita:

- dictar las normas de la relación en el ámbito de su intervención;
- rechazar las definiciones fundadas en expectativas que prejuzguen, sobre todo las de tipo terapéutico;
- redefinir un contexto de intervención posible, indicando con precisión objetivos y métodos y obteniendo, mediante tácticas convenientemente estudiadas, el consentimiento de todos los usuarios directos;
- limitar el área de intervención a ámbitos accesibles, trabajando, cada vez, en problemas aislados y circunstanciales, con la precaución de mantenerse siempre dentro de un subsistema (pequeños grupos), sin pretender enfrentar de manera directa el sistema más amplio. De hecho, este último resultará modificado a través del juego de realimentaciones ampliadas, provenientes de los subsistemas.

Para llevar a cabo la estrategia así determinada, el grupo de investigación llegó a la conclusión de que la primera intervención necesaria debía ser la de solicitar al personal de la escuela, respetando las vías jerárquicas naturales, la celebración de un verdadero contrato que tuviese por objeto instrumentar un plan de trabajo detallado en el cual se estipularan por anticipado los métodos de intervención y su duración. Ese contrato sería debatido, aceptado y firmado por todos. El compromiso escrito es muy importante porque cumple la función de definir con claridad la relación del psicólogo con el personal de la escuela y marcar con la misma precisión el contexto en el que tiene la intención de actuar. Resultarán así mucho más difíciles los eventua-

les intentos de alterar el contexto y descalificar al psicólogo. El texto escrito no deja lugar a las “amnesias” que son una de las modalidades de descalificación más frecuentes, según la experiencia del grupo. El plan de trabajo del psicólogo pasa a ser de este modo un punto de referencia específico en cuanto a aquello que el psicólogo considera o no de su competencia y a las modalidades con que se propone afrontar los problemas en el interior del sistema-escuela. La firma por parte de las autoridades escolares³ constituye la aceptación de la relación en los términos impuestos por el psicólogo, que se encuentra, de esta manera, en la posición *one-up* [superior] necesaria en cualquier contexto de intervención profesional.

De ahí el grupo dedujo un axioma fundamental: el psicólogo tiene que estar presente desde el momento en que se inicia una nueva programación. No debe aceptar que se lo llame “a mitad de camino”. Es natural, puesto que sólo si introduce una definición exacta de sí y del contexto de sus intervenciones en el marco de la programación, podrá actuar con eficacia y, sobre todo, evitar que se lo utilice para el juego de alianzas y coaliciones. De este modo, la definición que el psicólogo da de sí evita que el sistema lo defina según su propia necesidad de equilibrarse y lo transforme de potencial promotor de cambio en garante de la homeostasis. La definición que el psicólogo da de sí le impide además atribuirse poderes mágicos para resolver “patologías” internas del sistema, cuyo resultado negativo se descuenta. La redacción de un contrato que contenga un programa puntual de trabajo pone a prueba incluso al psicólogo, obligándolo ante todo a identificar las áreas de intervención y por consiguiente, a elaborar las metodologías adecuadas.

Es importantísimo y hasta esencial que toda intervención respete el orden jerárquico de la institución. La dirección debe ser informada de cada una de las iniciativas del psicólogo y prestar su consentimiento. Sin embargo, cuando las intervenciones atañen a las categorías intermedias hay que contratar con ellas y no actuar por orden superior.

A esta altura, el grupo tuvo que afrontar un nuevo problema: darle operatividad al contrato en los casos en que la escuela tomaba la

³ Con la aprobación de la reforma de la ley italiana 1974, la decisión —una vez aprobada por el rector— pasa, y esto es muy ventajoso, al directorio de la institución, donde están representados todos los componentes de la escuela: padres, educadores, y en la enseñanza secundaria, también los estudiantes.

iniciativa de establecer un primer contacto —telefónico o escrito— para pedir una intervención. Se advertía la necesidad de encontrar un instrumento adecuado que permitiese al psicólogo definir por anticipado las relaciones con aquellos que solicitaban su intervención. Se pensó entonces en utilizar, con algunas modificaciones, el modelo de entrevista estructurada propuesto por Watzlawick⁴ para el primer contacto con las familias. Se elaboró, por lo tanto, una tarjeta tipo que las escuelas interesadas debían utilizar en todos los casos en que pidieran una intervención. En la tarjeta se formulaban cuatro preguntas:

- ¿cuál es el problema?
- ¿qué hicieron hasta ahora para resolverlo?
- ¿qué esperan de la intervención del psicólogo?
- ¿qué están dispuestos a hacer para resolver el problema?

Obsérvese que las dos primeras preguntas se refieren al aspecto de contenido, en tanto que las dos siguientes requieren informaciones tanto en el aspecto de contenido como en el relacional.

La definición del problema permite:

- a) excluir las generalidades, impresiones, interpretaciones y temores, e identificar un problema concreto y bien determinado que denuncia una molestia real y presenta características precisas;
- b) desenmascarar los seudoproblemas, los que sólo necesitan de una correcta definición para su redimensionamiento; tomar nota además de los problemas implanteables y denunciarlos como tales;
- c) consentir y facilitar el cotejo entre evaluaciones diferentes dadas por distintos miembros con respecto a un mismo fenómeno.

La segunda pregunta permite al psicólogo conocer las soluciones intentadas, le da una visión global de la situación a través del conocimiento de acciones no coordinadas y hasta contradictorias, llevadas a cabo en el esfuerzo por resolver el problema; le permite también reunir importantes informaciones en relación con las alianzas entre educadores.

⁴ P. Watzlawick: "A structured family interview", en *Family process*, 5, 1966, págs. 256-271.

La tercera pregunta (¿qué esperan de la intervención del psicólogo?), al tiempo que da a los docentes la posibilidad de expresar las expectativas más dispares, permite al psicólogo conocerlas por anticipado y esclarecer sin demora las propias aptitudes, despejando el campo de eventuales equívocos.

La cuarta pregunta permite conocer hasta qué punto los autores del señalamiento están dispuestos a prestar atención al problema e indica de manera implícita, el tipo de contexto que proponen al psicólogo.

Para establecer la utilidad de la tarjeta en cuestión, los miembros del grupo distribuyeron cierta cantidad de ejemplares a las distintas escuelas con las que mantenían relaciones de trabajo. La distribución de las tarjetas tenía como meta no sólo la definición anticipada de las relaciones entre el psicólogo y los solicitantes, sino también una definición anticipada de las relaciones entre los mismos solicitantes y por ende, del contexto.

Se pretendía así que antes de llamar al psicólogo, los docentes mantuvieran un debate pormenorizado del problema y estructuraran el contexto adecuado. Se comprobó, sin embargo, que la tarjeta no siempre cumplía la función que se le había asignado. En efecto, *en las escuelas en las que el aspecto contractual se había encarado de modo ambiguo y confuso*, las tarjetas se utilizaban de manera igualmente ambigua y confusa, con respuestas genéricas, fundadas en lugares comunes⁵. Algunas veces ni siquiera se completaban los datos.

Los términos y condiciones concretas del contrato y la distribución de las tarjetas permiten al psicólogo:

- definir con exactitud su relación con los docentes del comité de clase;
- subrayar el contexto operativo (grupo de investigación sobre algún aspecto problemático de la situación-escuela);
- definir como clientes a los educadores que requieran su intervención;
- prevenir definiciones preconstituidas y mágicas de su función.

⁵ A la pregunta: “¿qué hicieron hasta ahora para resolver el problema?” se contestaba, por ejemplo, “todo lo posible”, y a la pregunta: “¿qué esperan de la intervención del psicólogo?”, con un simple “que nos ayude”.

En esta situación el psicólogo concurrirá al comité de clase cuando los docentes que lo integran lo citen directamente (esa citación implica, en el aspecto comunicacional, aceptar la definición que el psicólogo dio de sí y aceptar, en consecuencia, que la relación se entable sobre la base de dicha definición). En cambio se rehusará a intervenir si fuera convocado por el rector sin el consentimiento de los docentes, o por uno solo de los miembros del comité de clase. Aceptar este último tipo de citación equivaldría, en el plano comunicacional, a aliarse con el proponente en contra de los demás y desencadenar así una simetría rígida. Cada vez que se lo llame desde un comité de clase, reiterará su modelo de intervención y se asegurará a través de las realimentaciones que le lleguen, de que el contexto propuesto por él haya sido realmente aceptado (nótese la importancia del programa *escrito*). De este modo, en lo sucesivo le resultará más fácil neutralizar eventuales intentos de modificar el contexto.

<i>Modalidad</i>	<i>Contexto no contractual</i>	<i>Contexto contractual</i>
Definición de la relación	Oscura, sujeta a expectativas	Clara, verbalizada
Contexto operativo	No verbalizado, cambiante, escurridizo	Determinado con precisión, más estable
Objetivo	Presencia simultánea de objetivos diferentes y superpuestos	Unico y compartido por todos
Area de intervención	Amplia, no definida, sueños de "omnipotencia"	Delimitada, puntual, posible
Resultado	Frustración, ausencia de cambio, descalificación recíproca	Satisfacción, apertura al cambio, confirmación recíproca
Posición del psicólogo	– Complementaria <i>one-down</i> * o bien: – simétrica-competitiva	Complementaria <i>one-up</i> **

* Complementaria inferior. [T.]

** Complementaria superior. [T.]

En este modelo:

- el psicólogo tiene, sin duda alguna, el control de la situación;
- el contexto es claro y consta en el contrato, y se comparte el objetivo de la intervención;
- la relación entre las partes queda definida con precisión y sin lugar a equívocos.

Se puede comprender así la diferencia entre el contexto no definido y el definido por un contrato escrito.

Es evidente que la estrategia preliminar que exponemos no agota el tema de la actuación del psicólogo, pero es el primer paso indispensable para definir la relación y el contexto. Su omisión torna precaria y vana cualquier intervención, aun cuando ésta fuese perfecta desde el punto de vista técnico. A partir de esta estrategia el psicólogo podrá llevar a cabo tareas esenciales.

La primera de ellas es integrarse en el sistema escolar y hacerse aceptar, evitando descalificaciones y rechazos.

La segunda — que parte de su percepción lúcida de la frecuencia de las interacciones simétricas que vulneran la institución y la paralizan— es introducir elementos relacionales de complementariedad que, si bien por una parte benefician el equilibrio del sistema en sí, por la otra constituyen la premisa indispensable para el logro de una real capacidad de transformación. Como se sabe, la combinación de estabilidad y cambio caracteriza paradójicamente a todos los organismos vivientes y vitales.

CUARTA PARTE

Capítulo 5

EJEMPLIFICACION CASUISTICA

NOTA PRELIMINAR

Damos una breve antología de las situaciones-problema con las que el grupo trabajó. Se mencionan los ejemplos en orden cronológico, de acuerdo con la capacidad que el grupo fue adquiriendo para aplicar a situaciones concretas los modelos teóricos elegidos de antemano. Como se verá, el rigor metodológico de cada una de las intervenciones realizadas fue analizado y verificado a posteriori.

INTERVENCION EN UNA ESCUELA EXPERIMENTAL EN SITUACION DE CAOS: UN FRACASO INSTRUCTIVO

Definición de escuela "de tiempo completo"

Para la mejor comprensión de todo el contexto y de la situación en que se llevó a cabo la intervención, se hace necesario aclarar con exactitud algunos significados, y ante todo qué se entiende, con precisión, por "tiempo completo". La propuesta de "tiempo completo" nace como un intento de solucionar la doble estructura escuela-postescuela mediante una única institución escuela, articulada a lo largo de toda la jornada pero reformada en profundidad. La característica fundamental de esta reforma es la participación obligatoria de toda la población escolar durante la jornada completa de trabajo, pero previendo, dentro del horario escolar, una amplia posibilidad de alterna-

tivas y opciones entre diferentes actividades, según las exigencias personales de expresión que experimentan los alumnos. La expresión “tiempo completo” se refiere pues no sólo a la obligación de los alumnos de concurrir a la escuela por la mañana y por la tarde, sino también a la situación del cuerpo docente, al cual, aunque sin alterar las condiciones de trabajo (cantidad de horas de clase y de servicio), se le distribuyen las horas de enseñanza a lo largo de la jornada. Por eso el régimen de “tiempo completo” no significa para los docentes —por lo menos desde un punto de vista formal—¹ un incremento en sus obligaciones laborales ni tampoco los beneficia económicamente.

En un principio, la escuela de tiempo completo fue propuesta en Italia por las fuerzas políticas de izquierda, como alternativa de reforma capaz de resolver muchos de los males que aquejaban a los establecimientos educacionales. Sin embargo, muy pronto pasó a ser una aspiración social de las diferentes comunidades y de los distintos grupos —padres, juntas comunales, educadores—, movidos por intereses opuestos y en algunos casos inconciliables. Tras el rótulo de tiempo completo se ocultan las interpretaciones más variadas e incluso las ideologías escolares más dispares. Se decide entonces que “hay que experimentar”. De ahí el rótulo de “escuela experimental” o de “experimentación didáctica”. Este rótulo fue del agrado de muchos educadores, que vieron en él una suerte de reconocimiento de mayor libertad personal en el marco de contenidos y metodologías. En cambio, provocó el odio de los progenitores, que recelaban de que sus hijos fueran utilizados como cobayos de laboratorio.²

Existe una tercera definición para ese modelo de escuela de hora-

¹ La verdad es que los educadores seriamente empeñados en la experimentación dedican a la escuela muchas más horas que sus colegas de las escuelas comunes. Una experimentación bien llevada incluye encuentros para la programación didáctica e interdisciplinaria, comités de clase, reuniones con los progenitores, comprobación de los resultados, sesiones con el equipo psicopedagógico, asambleas generales y demás. Para evitar ese recargo de tareas no retribuidas, en algunas escuelas experimentales se redujo el número de horas de clase de los docentes para permitirles dedicar tiempo “pago” a tales actividades. Como es natural, esto ha determinado la contratación de mayor cantidad de docentes y ha provocado también una alteración sensible en la relación numérica educadores/educandos, en algunos casos con descompensaciones injustificadas y antieducacionales.

² Se sabe que los padres, incluso los politizados y progresistas, son a menudo bastante conservadores en relación con sus hijos, porque temen que el cambio

rio prolongado: la de "escuela integrada". Esta definición, si bien tiene la ventaja de indicar un camino, es poco conocida y utilizada.

Integrar significa colocar algo nuevo cerca de lo antiguo, completar algo, agregando nuevas materias y actividades sin abolir las tradicionales. El Ministerio de Instrucción Pública de Italia adoptó dicha definición.

Aprovechando estas perspectivas de renovación escolar e iniciativas políticas coincidentes, algunos organismos italianos promovieron, a partir del año escolar 1969/1970, la creación de escuelas "piloto". En tal forma se hacían eco de los requerimientos de comunidades ya preparadas para este tipo de ampliación y estimuladas en ese sentido por ciertas circunstancias afortunadas, como ser la disponibilidad de jefes de instituciones particularmente sensibles al problema, grupos compactos de educadores y comunas favorables a esa reforma. En esos casos el Ministerio de Instrucción Pública otorgó autorizaciones individuales a los fines de la experimentación, renovables anualmente y sujetas a dos condiciones: una, de orden burocrático-legislativo, exigía que los requisitos de la experimentación no fueran contrarios a la legislación vigente. La otra era la seriedad didáctica. A este último tipo correspondía la exigencia del Ministerio de que las escuelas experimentales contaran con el asesoramiento de un equipo de especialistas psicopedagógicos.

La administración provincial italiana tenía la posibilidad de cumplir con este requisito porque contaba, en su jurisdicción, con los equipos de los centros de orientación escolar y profesional, a los cuales invitó a ocuparse también de esta área. Conviene destacar desde ahora que no todos los equipos —integrados por asistente social, consejera de orientación y psicólogo *part-time*— poseían la competencia necesaria para una intervención adecuada. Su contribución sólo era válida en función de la actualización y recalificación de sus conocimientos, inquietud ésta bastante usual en esos equipos, sobre todo en

de métodos o estructuras escolares pueda significar un deterioro de la instrucción. Las preocupaciones surgen sobre todo en cuanto a la idoneidad de la escuela experimental para dar a los niños una preparación adecuada con miras a su ingreso en la escuela media superior. Es evidente que esta preocupación se vive con especial intensidad en la clase social media alta, que interpreta el "éxito" escolar de los hijos y su admisión en ese segundo ciclo como un hecho importante que contribuye a darles "lustre" social. Véase V. Cesareo, *La scuola integrata a tempo pieno come innovazione educativa*, provincia de Milán, 1974, págs. 21-29.

los centros donde los auxiliares sociales estaban muy motivados por su interés en la experimentación, en la que veían la oportunidad de cubrir un rol en el marco de la innovación educacional. Por otra parte, desde años atrás se trataba de reivindicar ese rol. En otros equipos se interpretó la invitación a intervenir en las escuelas experimentales como una orden despótica de los organismos centrales, y la intervención de esos equipos en las escuelas se tradujo en algo muy tradicional que no difería demasiado del trabajo habitual.

En los años que siguieron, se multiplicaron las solicitudes de las escuelas que aspiraban a transformarse en "experimentales", pero no todas tenían la claridad de conceptos que caracterizó a las primeras.

En muchos casos las solicitudes eran firmadas por rectores, docentes y progenitores, pero a menudo unos y otros daban al experimento interpretaciones dispares. Los equipos psicopedagógicos, por su parte, advirtieron que la tarea era más difícil de lo previsto, circunstancia que causó algún pánico entre sus miembros. Por otro lado, la resistencia de las escuelas a la innovación se tradujo en un rechazo de la intervención de los especialistas, quienes fueron de algún modo marginados de la vida escolar y quedaron reducidos a la impotencia.

La escuela a que nos referimos a continuación es una escuela experimental de la segunda etapa.

Escuela media de B.C.: cronología y exposición de los hechos

Las oficinas centrales del Servicio Social de la Administración Provincial invitaron, en octubre de 1972, al equipo del Centro de Orientación de N. a intervenir en la escuela de B.C. Ninguno de los miembros del equipo había colaborado nunca en escuelas experimentales y, por otra parte, la organización interna era reciente y las dificultades habían sido muchas. De hecho, el psicólogo había sido designado hacía menos de un mes y su nombramiento había contrariado, sin duda, a una asistente social y a una consejera de orientación incorporadas a sus respectivos puestos desde hacía años.

La decisión en cuanto a la respuesta a dar a las oficinas centrales fue otro motivo de discrepancia dentro del equipo. Mientras el psicólogo se inclinaba por una respuesta afirmativa porque consideraba valiosa y muy positiva para su experiencia profesional la ocasión de intervenir en una escuela experimental, la asistente social y la conseje-

ra de orientación manifestaban una clara tendencia al rechazo, aduciendo las siguientes motivaciones:

– B. C. (donde tenía su asiento la escuela) estaba fuera de la zona y no era, por consiguiente, de la estricta competencia del centro al que pertenecían;

– las escuelas experimentales eran, por lo general, un “matadero” (opinión muy difundida entre las colegas);

– la nueva intervención acarrearía un recargo de trabajo, insostenible para el equipo.

Y la última objeción era:

– ¿Qué tenemos que ir a hacer ahí?

Entre el momento en que se recibió la comunicación de las oficinas centrales y aquel en que se tomó contacto con la escuela (contacto que era urgente establecer), el equipo no dispuso del tiempo necesario para discutir con serenidad la propuesta y ponerse de acuerdo respecto del rol que se proponían asumir al intervenir en B.C. Faltó también espacio para efectuar tratativas con las oficinas centrales, que en este caso eran las aliadas indiscutibles del psicólogo para el traslado a B.C. (“no se puede dejar sin equipo a una escuela experimental”).

Por eso y a pesar de la resistencia de la asistente social y de la consejera de orientación, el equipo se puso en contacto con la rectora de la escuela media de B.C.

La rectora fue muy cordial pero expuso con claridad su punto de vista personal. Concebía la intervención en un sentido estrictamente técnico, como apoyo a la acción de la escuela. Les hizo comprender que esperaba de ellos un acertado diagnóstico precoz de los alumnos mediante la aplicación de tests mentales para la identificación de casos difíciles. Estos últimos serían objeto, en el momento oportuno, de intervenciones clínicas. Con respecto a los docentes, pedía a los miembros del equipo que les proporcionaran una información constante sobre los “casos” estudiados, con miras a la diversificación de la acción pedagógica y la eventual selección escolar.

Los miembros del equipo manifestaron su perplejidad frente a lo solicitado por la rectora. Llegaron a un acuerdo inmediato sobre la necesidad de no efectuar esos tipos de intervención y propusieron,

como alternativa, llevar a cabo una acción centrada en los educadores (comités de clase, grupos de investigación, estudio de los problemas en grupos no dirigidos) o en los progenitores (sensibilización frente a la problemática de la escuela experimental). Es evidente que de esta primera entrevista no surgió ninguna decisión operativa. Se resolvió que el equipo interviniera en una asamblea de profesores, postergando toda decisión hasta discutir el asunto con ellos.³ Antes de seguir adelante se hace necesario explicar las diferentes motivaciones que determinaron en B. C. el pedido de escuela de tiempo completo. Después de su participación en la asamblea de profesores y a medida que profundizaba el conocimiento de la situación ambiental, el psicólogo logró reunir los elementos siguientes⁴ :

– La rectora había solicitado la escuela de tiempo completo por dos razones: por un lado, consideraba muy perjudicial para la disciplina la disociación entre los docentes de la mañana y los de la tarde, y por otro, no toleraba la falta de energía ni la permisividad de los “animadores” de la tarde, que creaban el caos y la confusión.⁵

La rectora opinaba que en la escuela los niños tenían que estudiar y nada más. La presencia, también por la tarde, de verdaderos docentes con aptitudes para tomar asistencia y calificar al alumnado sería una garantía de orden y disciplina. Además, tenía un concepto pésimo de los muchachos de B.C., que a su juicio eran holgazanes e igno-

³ De ahí en más el equipo abandonó la discusión sobre si le convenía o no intervenir, pero en los hechos inició sus intervenciones. ¿Decisión autoritaria del psicólogo o resistencia pasiva? Es indudable que la asistente social y la consejera de orientación se sintieron coaccionadas. El resultado fue que sólo aportaron su presencia física sin ánimo alguno de cooperar (silencios, murmullos y críticas después de las reuniones, intolerancia frente a éstas). En una palabra, una respuesta pragmática puntual al error del psicólogo, que paradójicamente las había obligado a colaborar.

⁴ La situación no se configuró enseguida sino en tiempos cronológicamente desfasados. El psicólogo, carente de informaciones adecuadas al iniciar su intervención, tuvo así oportunidad de advertir la importancia de configurar el contexto de intervención, con la mayor claridad posible, antes de dar paso alguno.

⁵ En realidad, los docentes del horario postescolar eran todos muy jóvenes y su relación con los niños era fácil y amistosa, actitud que la rectora no podía considerar educativa.

rantes y, en muchos casos, inclinados a la delincuencia. La obligación de concurrir a la escuela también por la tarde sería una manera sana de alejarlos de la calle.

La misma rectora que afirmaba todo esto, apoyando una escuela que era casi un internado-reformatorio, se autoproclamaba moderna y dispuesta a la renovación metodológica y didáctica. Para fundamentar sus aseveraciones, se vanagloriaba de que durante el año anterior en su escuela sólo habían sido reprobados 32 alumnos, los realmente irrecuperables.⁶ Persona influyente en los círculos sociales de B.C., residía con su familia en una de las propiedades más cotizadas del lugar. El marido era un funcionario respetado y temido de la administración pública. Ella cultivaba amistades en el ambiente de la "gente bien" de B.C.: unos pocos profesionales y los influyentes maestros de las escuelas primarias. Hacía ostentación de su acatamiento a las instituciones y a la Iglesia. Esto explica que entre los firmantes de la solicitud figuraran también los miembros de la asociación de padres, dominada por el grupo de los "bien", y el secretario de Instrucción Pública, ignorante por completo de los problemas de innovación educacional pero seducido, probablemente, por el prestigio electoral que le podría significar una gestión de esa índole.⁷

— Los profesores, conformes con el proyecto de la rectora, más por deferencia a la autoridad que por convicción, habían constituido el año anterior el cuerpo docente del turno de la mañana. En su mayoría eran gente de mediana edad, con un arraigado apego a la escuela tradicional y no muy bien dispuestos hacia los cambios sustanciales. No sentían, pues, entusiasmo alguno ante la perspectiva de tener que permanecer en la escuela también algunas tardes, pero la exhortación de la rectora haciendo hincapié en la "misión" del educador había despertado en ellos una responsabilidad moral que les impidió

⁶ 32 alumnos sobre 400 representan alrededor del 1,8 por ciento de la población escolar. En relación con el promedio de aplazos en las escuelas medias de esa zona, el porcentaje es sin duda excesivamente alto (estadísticas del año 1973).

⁷ Las entrevistas del psicólogo con el secretario de Instrucción Pública constituían un verdadero problema de comunicación. En efecto, el secretario se empeñaba en considerar al equipo como un grupo de primeros auxilios del tipo de "asistencia social a enfermos, dementes, ancianos y pobres". El psicólogo no logró darle una imagen diferente de la acción real que el equipo se proponía desarrollar en la escuela. Poco tiempo después el secretario se convenció de que trataba con incapaces y perezosos.

rehusarse con argumentos valederos. De todos modos, estaban siempre a la expectativa para encontrar razones educacionales para impugnar esa experimentación que les provocaba recelo y cuya esencia desconocían en absoluto.⁸

— A estos profesores se habían ido sumando, como consecuencia de la expansión escolar, otros más jóvenes, algunos muy politizados, en abierto conflicto con la rectora, que no perdía ocasión de sindicarlos como “insubordinados”. Al establecerse el tiempo completo, este grupo “de izquierda” se había incrementado de modo notorio,⁹ y comenzaron a surgir algunos líderes, entre ellos una señora muy locuaz, dominada por un sombrío pesimismo. Este grupo se caracterizaba por una verdadera manía de persecución, que se traducía en el convencimiento de que cualquier conducta, cualquier actitud o gesto estaba dirigido contra sus personas o contra su ideología identificatoria.¹⁰

— Entre el grupo que para simplificar llamaremos de “derecha” y el grupo de “izquierda” había una maraña heterogénea de educadores, los más de ellos silenciosos y preocupados sólo por el reloj, y unos pocos sumamente combativos al declararse partidarios de una u otra facción, pero con reserva de un conspicuo coqueteo con la parte contraria. Todos actuaban como equilibristas a cualquier costo, como una suerte de mediadores que apuntaban no tanto a tratar de lograr un acuerdo, como a estar siempre a salvo, del lado del vencedor, para el caso de que el conflicto se resolviese a favor de uno u otro de los contendientes.

Respecto del tiempo completo, el grupo de “izquierda” respondía a motivaciones sociopolíticas puntuales: lucha contra la marginación social y la selección; lucha contra el concepto autoritario y represivo de la escuela, encarnado en la rectora; concepción del rol del educador como animador y promotor de estímulos culturales y no

⁸ Es objetivamente difícil y psicológicamente arriesgado pretender un cambio repentino y milagroso de los métodos didácticos y una conmutación de creencias y actitudes en personas de edad avanzada, habituadas durante muchos años a ejercer su profesión según los métodos tradicionales de enseñanza.

⁹ Por razones de expansión del cuerpo docente, asociadas a la alteración de la relación numérica docentes-alumnos.

¹⁰ El grupo de “izquierda” era muy exclusivo y ni siquiera fuera de la escuela tenía contactos habituales con los demás profesores.

como maestro catedrático; colaboración con los padres y con los sectores sociales ajenos a la escuela: partidos y sindicatos. Esto exigía una labor considerable y por eso los docentes de la "maraña" miraban con desconfianza el fermento innovador. Pero tampoco se adaptaban a la rigidez del grupo de "derecha", tan anticuada y a veces hasta incómoda. De esa manera, vacilaban indecisos, preocupados más que nada por las ventajas y desventajas existentes en las propuestas de ambas facciones. Creemos que es muy importante destacar y examinar atentamente el fenómeno del consenso en torno del "tiempo completo" como fórmula. Casi todos los docentes lo querían, pero por motivos diferentes. Un hecho —nunca mencionado de modo explícito—, que llamó la atención al psicólogo fue que el consenso se incrementara sobre todo cuando la complicada elaboración de un horario especial brindó a todos la posibilidad de gozar de notables espacios de tiempo libre, al punto que para algunos educadores representaba dos o tres días menos de trabajo durante la semana. En realidad, todos los educadores compartían el deseo de crear una situación que los favoreciera desde el punto de vista de las condiciones de trabajo.¹¹

— Los padres "bien" de B.C. compartían y aprobaban las motivaciones de la rectora. Más aun, estaban convencidos de actuar de manera democrática y de responder a las exigencias de la población, sacrificando de algún modo a sus propios hijos en beneficio de la escuela de la tarde. Como quiera que fuere, seguían muy atentos y vigilantes la evolución de la situación, ya que su mayor temor lo provocaba la perspectiva de que se introdujera la política en la escuela, de que existieran profesores "rojos". Mantenían en secreto una reserva mental: la posibilidad de mandar a sus hijos a una escuela privada.

— En verdad, la generalidad de los progenitores estaba más bien conforme. Con el tiempo, junto a los docentes de izquierda se organizó un grupo de padres "democráticos", combativos, que terminaron por tener mayor peso que los padres "bien", a tal punto que estos últimos, perdido el monopolio, pasaron sin titubear a oponerse a

¹¹ Obsérvese la discrepancia notable entre objetivo declarado y objetivo perseguido. En la escuela de B. C. todos aseguraban que querían el "bien" de los niños o que buscaban "la educación global más seria y adecuada". Después, en los hechos, las conductas comunicaban con claridad que perseguían objetivos acordes con intereses de conveniencia mal encubiertos.

la experimentación, exagerando y deformando burdamente los “daños” inferidos a los chicos. Para los padres “cualquiera” sólo una cosa era cierta: la escuela de la tarde era un maná del cielo que los liberaba, durante algunas horas más en la jornada, de la preocupación de cuidar de los hijos.

— El personal no docente (celadores, secretarios) se había alineado abiertamente y en bloque en las filas de la rectora, sobre todo cuando ésta comenzó a manifestar sus intenciones de clausurar la experimentación. Los celadores desempeñaban un rol nada indiferente al crear ante los ojos de la rectora la imagen fantasiosa de una escuela presa del caos y destruida por los vándalos. La mínima infracción disciplinaria por parte de algún niño se transmitía en el acto, corregida y aumentada. A ello se agregaba un prolijo trabajo de delación sobre la actuación de los docentes de “izquierda”.¹²

El psicólogo inició su participación en las asambleas de los docentes decididamente en tinieblas, tanto respecto de las motivaciones que habían inducido a la rectora a solicitar el tiempo completo como de las posiciones encontradas que existían ya entonces, aun cuando todavía no se hubieran manifestado ruidosamente. Con toda ingenuidad estaba convencido de que padres y docentes habían pedido el tiempo completo por alguna razón educacional, quizás espuria y confusa, pero provocada, en lo fundamental, por el hastío de la escuela tradicional y por una tendencia renovadora. La convicción del psicólogo encontraba sustento en el hecho de que en la asamblea de docentes la mayor parte de las intervenciones estaban orientadas en la dirección que él había supuesto. En realidad el grupo de los docentes de “izquierda”, que al comienzo había permanecido bastante ajeno al pedido, hizo suya la propuesta del tiempo completo. Como es lógico, lo hizo por motivos opuestos a los de los firmantes de la solicitud,¹³ revirtiendo así por completo el sentido de la operación de “refuerzo del sistema escolar tradicional” para transformarla en “revolución” en la escuela. Este grupo tenía una participación muy activa, a menudo prolongada, aclarando y puntualizando cada vez lo que se debía

¹² Creemos oportuno hacer notar que el tiempo completo había significado para el personal no docente un recargo de tareas nada despreciable.

¹³ Rectora y asociación de padres, con el consentimiento de los docentes del año anterior.

y lo que no se debía hacer. Al principio, la oposición de la rectora no parecía ser de fondo, sino limitada a objeciones formales propias de su función.¹⁴

Por ello la conducta del psicólogo fue, al comienzo, completamente ingenua e incauta. En la ignorancia de los conflictos, y pese a que adujo razones educacionales y psicopedagógicas, de hecho se alió con el grupo de "izquierda", creyendo que de este modo se unía a la tendencia innovadora deseada por la escuela en su carácter de institución.¹⁵

La actitud del psicólogo provocó el descontento inmediato de la rectora, que esperaba de él algo muy distinto. A partir de ese momento, se puede decir que la actuación de la rectora estuvo orientada hacia el fracaso total de la experimentación. No hizo intento alguno por metacomunicar sobre la situación ni por definir con claridad sus motivaciones, cosa que en realidad nadie hizo porque, en definitiva, la estructura del tiempo completo interpretada como un "marco sin cuadro" era ventajosa para todos. Por eso nadie quería renunciar a ella.¹⁶ La rectora, por ejemplo, no explicó nunca claramente al psi-

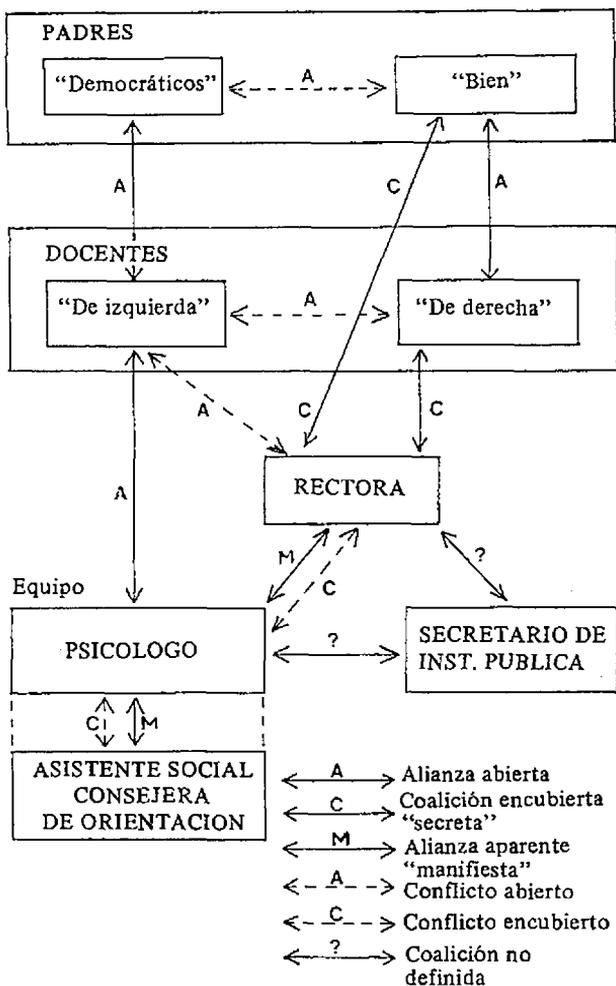
¹⁴ Es perfectamente lógico que una rectora señale las dificultades inherentes a la introducción de innovaciones potencialmente al borde de la infracción de la ley, cuyas normas debe respetar en su condición de funcionaria del Estado. Por ejemplo, el hecho de que la rectora de B.C. hiciera notar a los profesores la necesidad de asignar calificaciones a los alumnos al vencimiento de cada cuatrimestre no significaba, en principio, que se opusiera al estudio de la propuesta.

¹⁵ El psicólogo, durante su participación en las asambleas de docentes y de padres, trató en lo posible de fundar la experimentación en el aspecto de las motivaciones psicopedagógicas, dejando que los profesores, y llegado el caso la asistente social, defendieran las motivaciones sociopolíticas.

La rectora, como lo había manifestado sin rodeos durante la primera entrevista, esperaba del psicólogo un rol clínico en el nivel de psicodiagnóstico de los niños inadaptados señalados por la escuela y una eventual intervención psicoterapéutica. Después se hizo muy evidente que no sentía estima alguna por psicólogos que no llevaran "guardapolvo blanco", es decir que no fuesen médicos.

¹⁶ La estructura de tiempo completo concebida como mera prolongación del horario escolar a toda la jornada, con eliminación de distinciones entre los profesores de la mañana y los profesores de la tarde, no suscitó ningún reparo. Cuando el psicólogo objetó que no se podía someter a los niños a un ritmo escolar tan pesado sin reformar en profundidad los contenidos y los métodos, coincidió, por motivos de "higiene mental", con las transformaciones que los docentes de "izquierda" querían por motivos "políticos".

ALIANZAS Y COALICIONES EN LA ESCUELA MEDIA DE B.C.



Síntesis explicativa del esquema de la página anterior

PADRES "CUALQUIERA": Quieren la escuela de tiempo completo y se unen con quienes la defienden, prescindiendo de las motivaciones.

PADRES "BIEN": Forman una estrecha alianza con la rectora y los docentes de derecha, pero nunca la manifiestan.

PADRES "DEMOCRATICOS": Manifiestan una alianza abierta con los docentes de izquierda y por ende también con el psicólogo.

DOCENTES DE "IZQUIERDA": Conflicto abierto con la rectora y con los docentes de derecha y alianza abierta con el psicólogo y los padres de izquierda.

DOCENTES DE "DERECHA": En abierto conflicto con los docentes de izquierda, encubren su estrecha alianza con la rectora.

La relación más ambigua es la de la rectora y el psicólogo: a un conflicto real, pero nunca declarado, corresponde una alianza aparente. Igual ambigüedad caracteriza las relaciones en el interior del equipo. Visto de afuera éste aparece como una unidad, pero sufre profundos conflictos en las relaciones entre psicólogo y asistente social-consejera de orientación.

Nota: Paradójicamente los alumnos están ausentes del cuadro. En realidad, sólo están incluidos en el sistema como objeto de contratación, pero nunca como protagonistas.

cólogo que para ella el tiempo completo tenía un significado muy diferente del que él le daba. Después de esforzarse por detener las innovaciones, su única preocupación fue demostrar la imposibilidad de proponer alternativa alguna para una escuela sustancialmente tradicional. Su relación con el psicólogo era, en apariencia, de colaboración y respeto.¹⁷

El grupo de los docentes de "izquierda" se precipitó a aprovechar la alianza sugerida por el psicólogo y la autoridad "científica" que sus intervenciones ofrecían a la asamblea, para tratar por todos los medios de conseguir la aprobación de sus propuestas, cada vez más audaces. En privado, sin embargo, culpaba sin rodeos al psicólogo por mantener con la rectora una relación cordial.¹⁸ Podemos representar

¹⁷ Se entiende por alternativa cualquier reforma que fuese más allá de la operación descrita en la nota precedente. Para la rectora de B.C., concebir dentro de la escuela algo diferente del mecanismo lección-interrogatorio-calificación constituía una peligrosa desacralización.

¹⁸ Era bastante frecuente que la rectora invitase al psicólogo a concurrir a su despacho, a veces sólo para hacerle escuchar una serie de quejas acerca de la con-

esquemáticamente el sistema que se creó dentro de la escuela, transcurridos alrededor de dos meses desde que comenzó a intervenir el equipo (véase el cuadro de la pág. 114).

La alianza entre el grupo de "izquierda" y el psicólogo se estructuró sobre todo cuando en la asamblea de docentes surgió la propuesta de redactar un documento programático que debía servir de base para la operatividad de la escuela. Se creó un grupo de trabajo, abierto a todos. En la práctica sólo participaron el equipo psicopedagógico y algunos docentes del grupo de "izquierda", entre ellos los líderes. El grupo de trabajo se esforzó por elaborar un documento innovador pero no revolucionario, que fuera aceptable para los demás, quienes sin embargo realimentaban una vez más, con su ausentismo, una abierta comunicación descalificadora. El psicólogo hizo un aporte sustancial de ideas para la confección del documento, que fue, en gran parte, el fruto de sus sugerencias. La participación obligada de la asistente social y la consejera se tradujo en un elocuente silencio. La asamblea de profesores aceptó el documento, pero la situación conflictual continuó porque muchos de quienes no participaron en el grupo lo ignoraron y no lo hicieron suyo.¹⁹

En las asambleas posteriores se entablaron discusiones acerca de los casos de incumplimiento. De hecho, nadie reconocía estar en falta aunque hubiera infringido de modo manifiesto lo convenido. Por ejemplo, el documento recomendaba no poner notas a los alumnos y

ducta de alumnos o docentes o bien para presentarle casos particulares de inadaptación que, como es natural, ella identificaba con total arbitrariedad. De igual modo, durante las asambleas invitaba siempre al psicólogo a sentarse a su lado, frente a todos los demás, haciendo gala de cordialidad formal y buena educación.

Se trataba sin duda de una comunicación encubierta acerca de su deseo de que el psicólogo se pusiera de su lado y apoyara sus tesis. Los docentes de izquierda interpretaban de manera negativa el hecho de que el psicólogo aceptase esas entrevistas y se dirigiese siempre a la rectora en tono cortés y deferente. Para ellos esto equivalía a una concesión política y demostraba una aptitud para el compromiso. Esta crítica revelaba también el deseo de los grupos adversarios de tener de su lado al psicólogo, quien, con su conducta, terminó por dejar insatisfechos a todos.

¹⁹ En la asamblea de profesores se dio lectura al documento, que después de un breve debate formal fue aprobado casi por unanimidad, con la fórmula de que se lo aceptaba como regla, salvo futuras propuestas de cambio.

no dar tareas para hacer en la casa. No obstante, muchos educadores seguían calificando y encomendando tareas para la casa, pero en la asamblea lo negaban, y se decían fieles al documento, aunque sólo a título experimental (o sea que intentaban demostrar que era inaplicable). La rectora no interfería en la posición de estos docentes, a quienes en secreto tenía por aliados. En cambio, no cesaba de subrayar incumplimientos por parte de los educadores que sí eran fieles al documento. En la escuela se creó, por consiguiente, una situación paradójica:

— los docentes habían votado por unanimidad un documento programático que debía servir como acuerdo básico para la labor educacional;

— los docentes incumplidores gozaban del favor de la autoridad escolar y seguían infringiendo el acuerdo sin que nadie los molestara;

— los docentes cumplidores eran constantemente acusados de llevar el caos a la escuela.

En realidad había desorden y caos. La introducción de actividades complementarias y los frecuentes desplazamientos de los educandos de una a otra aula favorecían, incluso por la falta de colaboración de muchos, el clima de confusión. Ese clima sirvió para que cada cual se afirmara en sus propias convicciones, las que podrían resumirse de este modo:

— rectora y docentes de derecha: es imposible dirigir la escuela sin calificaciones y sin disciplina. El resultado negativo de la experimentación es patente. Hay que volver a la escuela tradicional;

— docentes de izquierda: el desorden y el caos se deben a que no todos respetan la experimentación. Hay un boicot interno.

El psicólogo lleva el problema al grupo de investigación

Fue entonces cuando el psicólogo llevó el problema al grupo de investigación. El grupo trató de analizar en términos sistémicos la situación creada en B. C. y estudió la posibilidad de concebir alguna estrategia eficaz para cambiar esa situación ya estructurada.

Los miembros del grupo anduvieron a tientas por un buen rato, inciertos ante el análisis de un caso que por la gran cantidad de varia-

bles en juego, revelaba a las claras ser difícil. Centró después gran parte de sus esfuerzos en el análisis de alianzas y coaliciones dentro de la escuela y elaboró el esquema que ya reproducimos. Apareció la necesidad de tratar de recomponer una relación correcta entre el psicólogo, y los distintos componentes del sistema. Algunos hicieron notar que el psicólogo, que según la lógica de la intervención en un establecimiento educacional estaba situado en el nivel jerárquico superior, dio después un salto generacional al aliarse de hecho con los docentes de "izquierda", compartiendo con ellos sus instancias y conductas dirigidas contra la rectora.

De acuerdo con el análisis de la familia efectuado por Jay Haley esa alianza debe definirse por analogía²⁰ como "perversa", es decir, disfuncional en relación con el sistema. Estas consideraciones prescindían, como es natural, de las razones y los valores que habían generado una situación semejante. Según ese análisis:

- se reconoció que la alianza entre el psicólogo y los docentes de "izquierda" configuraba un error evidente (salto generacional);
- el psicólogo, si deseaba actuar sobre el sistema, debió formalizar una alianza estratégica con la autoridad jerárquica con el propósito de influir sobre ella. No debió incursionar en ninguna coalición con grupos de docentes;
- se consideró conveniente una intervención del psicólogo que connotase positivamente a la rectora para tratar de superar la fractura rectora-psicólogo.

El análisis del caso indujo al grupo a formular otras consideraciones:

- el psicólogo no se había definido en ningún momento; por el contrario, había permitido que los diferentes componentes del sistema lo definieran de distintas maneras. De este modo se había quedado sin un rol preciso y sin un contexto de intervención, aislado e instrumentalizado por todos;
- se comprendió que para prevenir semejante secuela de fenómenos disfuncionales, el psicólogo hubiese debido estar presente mu-

²⁰ J. Haley: "Verso una teoria dei sistemi patologici", en G. H. Zuk e I. Boszormenyi-Nagy, *La famiglia: patologia e terapia*, op. cit., págs. 39-40.

cho antes, en la etapa del proyecto y programación del experimento de la escuela de tiempo completo. De haberlo hecho se hubiese podido definir a sí mismo desde el primer momento y definir también su rol, sus posibilidades, los límites de su competencia para contribuir a la solución de los problemas, mediante una suerte de contrato celebrado con las autoridades. Siempre según este análisis, la situación en B.C. había llegado a un punto tal que era irremediable y el psicólogo ya no estaba en condiciones de llevar a cabo intervención alguna de carácter decisivo;

— por último, el grupo expuso una tercera serie de consideraciones: un sistema ampliado en vías de evolución, como puede ser una escuela media experimental, supone una cantidad de variables y una serie de subsistemas interactuantes, por lo cual no es posible considerar una intervención global y única en el sistema. Para el psicólogo es más económico y útil actuar en pequeños subsistemas, respetando siempre los niveles jerárquicos e introduciendo en estos subsistemas *inputs* de cambio adecuados.

En sentido operativo y en el plano experimental, se resolvió que el psicólogo debía proceder de la manera siguiente:

— abandonar el actual campo de intervención, es decir las asambleas de docentes y padres;

— tratar de reconstituir la alianza con la rectora por medio de una entrevista en la que debería demostrarle comprensión respecto de su posición y dar una connotación positiva a sus angustias y preocupaciones;

— concertar una alianza con la autoridad comunal, el secretario de Instrucción Pública, quien hasta entonces había permanecido bastante alejado de la cuestión;

— actuar sobre los subsistemas, manteniendo una posición no directiva, alentando los requerimientos y los estímulos constructivos que surgieran de las bases y evitando asumir actitudes personales.

El objetivo de todas estas intervenciones era impedir el repliegue total del sistema a las posiciones de la escuela tradicional y lograr que se mantuviera en pie la estructura de tiempo completo, aun cuando sólo fuese en su marco externo (horario ampliado y superación de la

discriminación escuela-postescuela). Esta era la condición mínima para facilitar nuevos avances en etapas sucesivas.

La intervención del psicólogo y el fracaso de la experimentación

El psicólogo, en una entrevista que mantuvo con la rectora, trató de dar una connotación positiva al rol que ella desempeñaba y a su actuación, adhiriéndose a su justificada inquietud por la situación caótica del establecimiento. La lectura del informe sobre la entrevista causa estupor. Al comienzo, la rectora demuestra ser víctima de un verdadero delirio que al final va desapareciendo.²¹ Se trata en gran parte de un monólogo: la rectora no elabora en lo más mínimo los estímulos que introduce el psicólogo. El resultado de la entrevista fue un acuerdo genérico en cuanto a la reestructuración de la escuela sobre la base de restablecer las calificaciones y limitar la experimentación.²² Los cambios sugeridos por el psicólogo para calmar las ansiedades de la rectora —basados en gran parte en propuestas hechas más de una vez por ella misma— fueron cuestionados de manera inexplicable y rechazados por “imposibles”.²³

En términos tradicionales, el psicólogo hubiera llegado a la conclusión de que se encontraba frente a una personalidad patológica. En los hechos, la conducta de la rectora y su renuencia a reconstituir una verdadera alianza con el psicólogo produjeron el efecto preciso

²¹ Forman parte del delirio fantasías sobre actividades sexuales de los estudiantes en los baños e imágenes de destrucciones monstruosas y vandálicas de la escuela, a las que se agregan groseras deformaciones acerca de las relaciones entre docentes y alumnos.

²² Se tomaron en consideración, sobre todo, dos propuestas menos imposibles que las demás. Una fue limitar la cantidad de “actividades complementarias” y realizarlas en horas de la tarde. La otra, abolir la llamada hora de juego organizado. Después hubo otros acuerdos un tanto genéricos en cuanto a la gestión de la escuela en general, a los que se hará referencia más adelante.

²³ La rectora definió como “imposible”, por ejemplo, la modificación del horario —que se hacía necesaria a los fines de la reestructuración a que se aludió en la nota precedente— “porque los educadores ya habían programado sus compromisos y no iban a aceptar”. Esto hacía ilusorio el acuerdo. “Imposible” era también mantener entrevistas con los profesores para esclarecer sus actitudes “escandalosas” —se refería al hecho de que algunos docentes jóvenes se tuteaban con los niños— porque de todos modos “no le hubieran prestado atención”.

de dejar las cosas como estaban y poner en acción el proceso mediante el cual se daría marcha atrás en la experimentación. La patología exhibida por la rectora indujo al psicólogo a pensar que la experimentación era ingobernable, por cuanto producía pánico y angustia en la autoridad. Por otra parte, la rectora se sirvió de la entrevista para romper la alianza del psicólogo con las “izquierdas”. Al manifestar públicamente y en varias ocasiones que incluso el psicólogo estaba de acuerdo con el restablecimiento de las calificaciones y con la limitación del experimento, consiguió que se descalificase por completo la acción del psicólogo, sin impedir y hasta exasperando la situación de conflicto. La difusión de estas informaciones no se compensó con ningún intento serio de mantener los demás términos del acuerdo (reconocer como válidos los puntos del documento programático que todavía eran aplicables: modificación del horario y reducción de la cantidad de actividades complementarias).

El psicólogo, al darse cuenta de que no podía controlar la situación y consciente de que en lo sucesivo sería un mero instrumento del juego sistémico, prácticamente renunció a sus proyectos. Se limitó a asistir a los comités de clase y a interesarse por algún caso de niño difícil. Volvió así a las modalidades tradicionales de trabajo. Cuando estaba por finalizar el año lectivo se enteró, por una llamada telefónica de la secretaría de la escuela,²⁴ de que se había resuelto constituir una comisión paritaria, integrada por docentes (tanto de “derecha” como de “izquierda”), padres, secretario de Instrucción Pública, rectora y psicólogo, con el fin de estudiar las reformas que hicieran “posible” la escuela de tiempo completo. Participó en la primera reunión y quedó atónito ante el espectáculo: los agresivos antagonistas de ayer se trataban con mil miramientos y hacían proyectos de renovación para el próximo año escolar, intercambiando gentilezas y concesiones. La rectora, que siempre se había manifestado como enemiga acérrima de las actividades complementarias, llegó al extremo de pedir la opinión del psicólogo en cuanto a la mejor distribución de esas actividades en el curso de la semana y tomó prolija nota de la respuesta. La agresividad de los docentes de “izquier-

²⁴ Vista a la distancia, esta invitación formulada telefónicamente por el personal de secretaría y no en forma directa por la rectora, tiene el valor comunicacional de una drástica descalificación respecto del psicólogo.

da" se había suavizado por completo. Se mostraron dispuestos a efectuar concesiones antes impensables, admitiendo, por ejemplo, el uso limitado de las calificaciones. El psicólogo no logró formular hipótesis alguna en relación con las variables que habían contribuido a provocar ese cambio ni pudo tampoco evaluar su real profundidad y consistencia. Después de esta primera reunión la comisión prosiguió su labor, pero el psicólogo no recibió más información acerca de los horarios de los encuentros, por lo que ya no pudo participar en las sesiones. De este modo concluyó, en la práctica, la colaboración del psicólogo con la escuela de B.C.

Antes de intentar un análisis del caso será útil mencionar algunos datos que el psicólogo llegó a conocer durante el siguiente año escolar, por noticias publicadas en la prensa y comunicaciones oficiales que obraban en poder de la administración pública provincial, y también por medio de algunos docentes "amigos" del centro:

— mientras la comisión desarrollaba su labor, la rectora, sin consultar a nadie y en abierto contraste con las tareas de la misma comisión, solicitó al Ministerio la interrupción del experimento durante el año escolar 1973/1974;

— al reiniciarse las actividades escolares la rectora comunicó la novedad a los docentes cuando ya éstos habían encaminado y casi terminado la programación. Al mismo tiempo les informó que había sido transferida a otra escuela de una localidad vecina, "mucho más tranquila";

— en la escuela de B.C. la noticia provocó una suerte de revolución, con rupturas profundas y conflictos ásperos entre los docentes. El Ministerio mandó entonces a una inspectora,²⁵ quien después de visitar el lugar, dio una opinión negativa en cuanto a la experimentación.

La escuela recuperó su aspecto tradicional con una nueva rectora. Los docentes más jóvenes, a raíz de la reducción del número de

²⁵ Por decisión de la administración provincial, la inspectora mantuvo una breve entrevista con el psicólogo, pero mostró escaso interés por los hechos y opiniones que éste expuso. Se limitó a exclamar, al final de la entrevista: "¡Qué suerte tiene la provincia, que se puede dar el lujo de tener un psicólogo para cada escuela experimental!"

plazas, fueron transferidos a otras escuelas. Meses más tarde, en 1974, ocurrió un hecho que para el psicólogo fue la última realimentación acerca de la situación en B. C. Supo que la nueva rectora, al ser invitada a hablar de la experimentación en una escuela media de la misma provincia, pero en otra zona, expresó, en síntesis, este juicio: "La experimentación fracasó por culpa de un médico psicólogo loco que incitaba a los niños a causar desorden y alentaba a los profesores a rebelarse contra la rectora". Según el modelo lineal, la tendencia homeostática prevaeciente había encontrado en el psicólogo a su paciente señalado.

Los "porqué" de un fracaso

El examen de los hechos ocurridos en B.C. nos coloca frente a la realidad de un sistema social complejo cuyas partes, no obstante haber manifestado todas su deseo de cambiar, pusieron en acción un conflicto tan radical que hizo imposible cualquier cambio, por pequeño que fuera. En primer lugar, el conflicto impidió al sistema-escuela funcionar con el nivel mínimo de eficiencia, razón por la cual el intento de efectuar cambios alarmó a todos, sobre todo a los usuarios del servicio escolar, es decir a los alumnos y a los progenitores. Muy pronto el resultado negativo de la introducción de innovaciones llevó al convencimiento de que "es peligroso alterar el equilibrio del sistema escolar tradicional". De este modo, la tendencia homeostática del sistema tuvo preeminencia sobre su capacidad de transformación.

Si nos entregáramos a un análisis puramente político y pasional (emocional) de lo ocurrido en B.C. no podríamos menos que usar las categorías tradicionales de la visión mecanicista-causal de los fenómenos. Por fuerza emprenderíamos la búsqueda del culpable, del responsable del fracaso, adoptando un enfoque parcializado. Vistas las cosas desde la "izquierda", resulta claro que la experimentación fracasó porque la rectora, autoritaria y despótica, obstaculizó la introducción de una visión didáctica nueva y, con sus caprichos de "orden y disciplina", boicoteó, apenas iniciada, la evolución de la escuela. Vistas desde la "derecha", resulta igualmente claro que la experimentación fracasó por el extremismo infantil e impaciente del grupo de docentes de izquierda, obstinados en querer "todo y enseguida" e incapaces de concebir el cambio en términos que no fuesen radicales y totales. De esta manera, los "malos" son siempre los demás. La adop-

ción del sistema lineal y la búsqueda de la causa sólo llevan a un intercambio de acusaciones de culpabilidad entre las diferentes partes del sistema e imposibilitan la lectura global de los fenómenos.

En cambio, desde el punto de vista pragmático interesa el resultado. La escuela de B. C., en el mismo momento en que inició un proceso de cambio entró en crisis y en disfunción, para reacomodarse después en el equilibrio tradicional. Es el efecto pragmático del predominio en el sistema de las tendencias homeostáticas que, con todo, no se pueden identificar en particular en ninguno de los miembros del sistema. Sólo podemos destacar que en las modalidades relacionales prevalecieron las realimentaciones negativas, que fueron funcionales para el statu quo. Este tipo de resultado envolvió también al psicólogo. En esta investigación lo que más interesa es tratar de comprender qué fue lo que no funcionó en la intervención del psicólogo en B.C.

Examinemos la situación punto por punto:

— cuando el psicólogo entró en el sistema, éste se encontraba en plena “crisis disfuncional”. La escuela había proyectado por su cuenta un cambio, sin consultar a nadie que estuviese fuera del sistema. Los miembros del sistema escolar de B.C. pensaron que la adopción del tiempo completo era un expediente “mágico” capaz de resolver lo que cada uno de ellos consideraba como patológico dentro del sistema, patología que, como sabemos, siempre se atribuye a *los demás*;

a) la rectora estaba convencida de que el tiempo completo pondría en su lugar a alumnos y docentes indisciplinados y permitiría ordenar el caos del horario postescolar destinado a entretener a los niños y a ayudarlos en sus tareas;

b) los docentes de “izquierda” estaban convencidos de que el tiempo completo actuaría como freno del autoritarismo de la rectora y les permitiría, al fin, concretar algunas metas políticas imposibles de alcanzar en el ordenamiento tradicional (no selección, democracia interna, etcétera);

c) los progenitores estaban convencidos de que el tiempo completo resolvería el eterno problema de cómo hacer estudiar a los muchachos, ya que les permitiría delegar esta función en la escuela.

Y así sucesivamente.

Por consiguiente es fácil obtener el consenso inicial para esta fórmula mágica y decisoria que despierta expectativas optimistas. Todos creen que el cambio será fácil y sin sobresaltos, *sobre todo porque piensan, erróneamente, que son los demás quienes deberán cambiar*. Cada cual está convencido de que el cambio no afectará su situación ni su rol dentro del sistema. Podemos decir que desde el momento en que confían en la capacidad del sistema para transformarse, los diferentes componentes refuerzan su tendencia personal a la homeostasis, sin advertir que todo cambio en uno de los miembros repercute en los demás y les exige que cambien a su vez. Esto sucede porque dentro del sistema todos actúan “como si” no se tratase de un sistema y “como si” conductas y acciones no fuesen vividas como comunicaciones.

En la escuela de B. C. todos estaban de acuerdo en aplicar el tiempo completo porque creían que ello significaría un cambio en los demás miembros del sistema. Cuando llegó la hora de poner en práctica la reforma, la escuela entró en crisis porque estalló un conflicto entre cada una de las partes y las demás, culpables de no haber realizado el cambio. Todo siguió como antes pero con un agravante, la ineficiencia, ya que la atención que exige el conflicto distrae a las partes de los propios roles: cuando se pleitea no queda espacio para enseñar.

— Cuando el psicólogo se puso en contacto con la escuela de B.C., ésta decidió encomendarle el rol de “mediador”, comunicándole, de hecho: “Ayúdenos a cambiar”.

a) El rol que le tocó desempeñar al psicólogo no coincidía en absoluto con aquel para el que la institución lo había llamado. Más que nada, es lícito decir que todas las partes del sistema pretendían servirse de él como punto de apoyo para sus propuestas. El mensaje “Ayúdenos a cambiar” encubría en realidad otro, no expresable: “Díganos que tenemos razón”.

b) En la escuela de B.C. existían, como en todas las escuelas, varios niveles jerárquicos superpuestos. El psicólogo, llamado por la rectora en su carácter de autoridad máxima de la escuela, estaba en su mismo nivel y obligado, por ende, a formalizar con ella una alianza como requisito ineludible para poder actuar como mediador.

c) Como tuvimos ocasión de ver, el psicólogo no tenía en claro cuál era el problema de la escuela en el momento inicial de la inter-

vención porque, en un primer tiempo, el sistema simuló que el conflicto obedecía a dificultades técnicas y no relacionales. El sistema de B. C. era un sistema abierto y ampliado, cuyos cambios tenían enorme repercusión en el sistema escolar y social más amplio. Es absurdo pensar que un sistema de ese género puede colocarse en posición complementaria inferior de aceptación terapéutica frente a un individuo ¡aunque éste sea un psicólogo! Nadie, a menos que sea víctima de delirios de omnipotencia, se puede creer capaz de controlar y crear un contexto terapéutico en un sistema escolar ampliado.²⁶

A pesar de estas dificultades, el psicólogo intentó intervenir en el sistema de B.C. como mediador. Mejor dicho, fue inducido por el mismo sistema a aceptar el rol de mediador del conflicto exponiéndose así no sólo al fracaso sino también a la atribución de culpa. De este modo, el presunto terapeuta se transforma en el paciente señalando que garantiza la capacidad homeostática del sistema.²⁷

El resultado de la experimentación en B.C. está encuadrado en esos límites. Por eso se terminó por considerar al psicólogo como *causa* del fracaso.²⁸

EL ALUMNO-PROBLEMA: PARADIGMA DE UNA INTERVENCIÓN ERRADA

Un comité de clase invita a un psicólogo de un centro de orientación a discutir el caso de un alumno-problema. Se reúne el comité de clase de 1° B. Están presentes casi todos los docentes de la clase; el rector asiste pero a menudo se aleja por llamadas telefónicas, entrevistas con las familias, etcétera. El equipo del centro, representado en esa ocasión por el psicólogo y la asistente social, no se equivoca al captar, en la conducta del rector, una descalificación: "Tengo cosas

²⁶ Sólo mediante un control de este tipo y sin el temor de repercusiones externas excesivas los terapeutas de familia pueden adoptar estrategias basadas en la previsión y prescripción paradójicas. Pero en un sistema tan amplio como el B. C. no tiene sentido pensar en una prescripción paradójica.

²⁷ Del mismo modo las familias, cuando la terapia fracasa, culpan a los terapeutas por la persistencia de su equilibrio patológico.

²⁸ Véanse las declaraciones precedentemente transcritas, que la nueva rectora de B. C. formuló al año siguiente de la experimentación.

más importantes que hacer”, pero tiene que tolerarla. Se debate el caso del alumno que llamaremos Fernández; repite el año, suspendido por indisciplina.

Todos los educadores lamentan la mala conducta del alumno, denuncian que no pone empeño, que molesta, no se queda quieto, pelea, provoca y otras cosas por el estilo. Sin embargo, hay profesores que no creen que Fernández sea insoportable. El rector interviene para poner de relieve las faltas disciplinarias.

Algunos profesores describen intentos, más o menos fallidos, de corregir al muchacho. No faltan aquí y allá diagnósticos psiquiátricos: “El niño tiene un trastorno del carácter”. En la discusión del caso se manifiesta la división entre los educadores. El psicólogo les pregunta cómo piensan actuar en el futuro próximo. Uno de ellos menciona su conducta firme frente al alumno, eficaz pero aislada; otros recomiendan métodos represivos para “traer al niño a la realidad”.

Visto el fracaso de los intentos precedentes, el psicólogo sugiere que los docentes lleven a cabo una observación sistemática, haciendo un estudio analítico de las conductas perturbadoras del alumno, destacando en qué situaciones o después de cuáles hechos se producen o cesan. Aconseja asentar las observaciones en una secuencia ordenada, y les proporciona detalles sobre la forma de llevarlo a cabo. Los profesores manifiestan conformidad con las modalidades propuestas por el psicólogo. Entre tanto el rector se había retirado definitivamente. Se convino celebrar una nueva reunión para evaluar los resultados de la observación.

Durante la semana de observación, la asistente social entrevista a los padres del alumno. Resulta que el niño es hijo adoptivo y desde la primera infancia ha tenido problemas de integración social. El padre está muy enfermo.

El comité se reúne el día fijado. Casi la mitad de los profesores están ausentes. El psicólogo pregunta si hicieron la observación y la anotación. Un solo profesor afirma que tomó nota de la conducta de Fernández como se había convenido. El rector responde en términos genéricos que el chico “está volviendo a sus cabales” y que disminuyeron los problemas. Sigue un vano discurso sobre interpretaciones arbitrarias.

A esta altura el psicólogo —superado por el incumplimiento de la prescripción e indefenso, como es evidente— se limita a comentar que al parecer el problema desapareció puesto que no hay señalamientos

ulteriores. Invita a los docentes, en términos genéricos, a persistir en la actitud adoptada, sin más especificaciones. Asegura que está disponible para cualquier otro señalamiento en relación con el alumno y anuncia que fijó fecha para una entrevista con él. Más adelante el psicólogo mantiene la entrevista con Fernández. Ni de la entrevista ni de los tests proyectivos y de cociente intelectual administrados surge elemento alguno o indicación que ofrezca un interés particular. Ni el rector ni los docentes *volvieron a hacer más señalamientos*. Con todo, subsisten los problemas de inserción del niño en la clase. Al finalizar el año escolar, el alumno Fernández es reprobado.

Comentario

En relación con el caso Fernández se hacen necesarias dos observaciones: la primera atañe a la tendencia homeostática que prevalece en la institución escuela y se perpetúa sea mediante la expulsión, la marginación interna o la integración forzada del niño "atípico". La segunda atañe a los errores en la intervención del psicólogo que fortalecieron la tendencia homeostática.

1) Por un lado, la escuela solicita al psicólogo que se ocupe del "inadaptado". Por el otro, si el psicólogo se ocupa comprometiendo a los educadores en el análisis sistemático del problema como producto relacional, los docentes retroceden, interrumpiendo la presentación del problema. De este modo, sale a luz la existencia de una intención latente, opuesta a la expresada, que era afrontar el problema en interés del alumno. De haber sido esta última la intención real, se hubieran sucedido acciones coherentes con la finalidad manifestada. Se pone así en evidencia uno de los aspectos paradójicos de la relación entre la escuela y el psicólogo. La escuela declara su deseo de afrontar el problema de modo colectivo pero espera, sin embargo, que la intervención del psicólogo en el caso del "inadaptado" se lleve a cabo siguiendo criterios fijados unilateralmente por ella. Cuando el psicólogo amplía el contexto y trata de lograr que los docentes intervengan, al menos para anotar ordenadamente las conductas interactivas, *el caso deja de ser señalado como problema*.

2) En cuanto a la manifestación hecha por el equipo al iniciar su contacto con aquella escuela: "Asistiremos a los comités de clase y en ese contexto afrontaremos el problema de la inadaptación escolar

de los alumnos en dificultades”, es notorio que ese mensaje se recibió como una manifestación genérica que en nada contradecía las esperanzas de tipo mágico respecto del psicólogo. Es evidente que el grupo rector-docentes hizo uso de ese carácter genérico del mensaje. Lo utilizó, en sustancia y aunque no lo expresara, para confirmar las propias expectativas frente al psicólogo: “A usted le entregamos el alumno difícil; a usted le compete indagar, descubrir y curar; después actuaremos nosotros para insertar en la actividad escolar al alumno que usted readaptó.”

Fue entonces el grupo rector-docentes quien, al margen de las expresiones verbales del psicólogo, definió la relación.

Por su parte, el psicólogo ya había hecho su elección y se negaba a adecuarse a la definición que rector y docentes daban de él. Sin embargo, no se ocupó previamente de expresar y concertar esa elección como alternativa de otra definición de la relación. Tendría que haber dicho: “Yo no soy aquel que adapta al niño difícil, sino aquel que los implica a ustedes en una tarea de investigación que incluye la manera en que ustedes operan en su ambiente de trabajo”. Al no decirlo, sólo podía causar una retroacción de rechazo. Los docentes expresaron ese rechazo no siguiendo la prescripción o abandonando en masa la reunión de comité. El rector descalificó al psicólogo ignorando su prescripción (abandonó la sala) y a continuación descalificó el contexto, anunciando la inexistencia del problema. Paradójicamente, el psicólogo, llamado para resolver el problema, provocó él mismo su imposibilidad de actuar de modo ventajoso. El grupo del seminario llegó entonces a las conclusiones siguientes:

a) Cuando el psicólogo acepta *pasivamente* el rótulo de mago que la escuela le atribuye —de modo implícito o explícito— y actúa en consecuencia (entrevistas, tests y demás), fracasa la mayor parte de las veces. Su fracaso permite que los docentes le achaquen la *culpa* de no haber sabido adaptar al alumno “atípico”.

b) Cuando, como en este caso, el psicólogo rechaza el rótulo de mago y no se hace cargo del alumno, sino que se dirige a los docentes que se lo encomendaron, exigiendo, a su vez, algo de ellos, el resultado es igual que en el caso anterior si no toma antes la precaución de *definir*, en términos claros y no equívocos, su *relación* con la estructura escuela y con ellos. Al no atender a las expectativas de la escue-

la, obtiene como respuesta el rechazo, la descalificación, la desaparición del señalamiento. En una palabra, su presencia demuestra ser inútil.

El grupo advirtió que cualquiera de esas dos modalidades de conducta colocaba al psicólogo en situación de impotencia sin ninguna salida. Había que estudiar otra vía. Surgía así, de modo gradual, la idea de una predefinición contractual precisa y compartida del área de competencia y las modalidades de acción del psicólogo.

EL EQUIPO DE UN CENTRO DE ORIENTACION INTENTA INSERTARSE EN UNA ESCUELA MEDIA EXPERIMENTAL: EJEMPLO DE EXITO PARCIAL

La situación

La experimentación del tiempo completo en la escuela media de Y, importante centro de la región lombarda, surge de manera sumamente ambigua. El rector, un hombre muy activo, capaz y "politizado" presenta ante el Ministerio de Instrucción Pública la propuesta de innovación didáctica. El Ministerio autoriza la experimentación, pero antes de la iniciación del año escolar se transfiere al rector a otra escuela. La nueva rectora interina se opone en el primer momento a la experimentación. Después, al descubrir las ventajas que puede acarrear (financiación para material didáctico y demás), la impone a los docentes. El equipo del centro se da cuenta enseguida de que las relaciones interpersonales dentro de la escuela son disfuncionales para una colaboración productiva. La rectora anuda alianzas poco duraderas con este o aquel profesor para aislar así a los que considera peligrosos para su supremacía personal. Los docentes advierten la profunda ambigüedad del contexto pero en parte la utilizan en su provecho. En los hechos, algunos de ellos conquistan situaciones de privilegio con respecto al horario de las clases (concentración de horas y más jornadas libres) por lo que es inusual que asuman actitudes de abierto disentimiento en relación con la rectora o los colegas. Las comunicaciones distorsionadas se filtran sobre todo a través de vías informales: cabildeos y grupúsculos. El equipo del centro se muestra dispuesto a colaborar pero la rectora lo mantiene alejado de la escuela experimental, excluyéndolo de la programación didáctica y de las reuniones y asambleas. Sólo acude a él para pedir sugerencias marginales y para señalar alumnos-problema.

La intervención

Algunos meses después de la iniciación del año escolar, la rectora propone a los miembros del centro la organización de una serie de grupos de estudio. Se acepta la propuesta con la condición de discutirla con los educadores. Casi un mes después se celebra una reunión entre docentes y equipo, durante la cual:

a) se hace la presentación del equipo del centro, integrado por psicólogo, asistente social y consejera de orientación. Esa presentación, hecha por el propio equipo, es un tanto genérica: se aclara todo aquello que el equipo no se propone hacer (intervención preventiva, casos individuales, etcétera) y se habla con vaguedad del compromiso que asumirán para promover el cambio y la innovación educacional en la escuela;

b) se encara la cuestión de los grupos de estudio de los educadores. En este punto, la rectora —juntamente con algunos docentes— decreta que la participación será obligatoria. El equipo del centro lo desapruueba, pero como no logra imponer un criterio diferente, termina por tolerar las exigencias de la autoridad escolar.

Los docentes prosiguen sus reuniones divididos en distintos grupos según los temas preseleccionados y trabajan durante dos meses más (reuniones semanales). La rectora, que sólo se interesa por los resultados formales que den lustre a la escuela que dirige, no favorece la operatividad de los grupos. Al finalizar el año escolar se evalúa la experiencia de la labor realizada como parcialmente positiva. Los docentes y el equipo del centro se despiden y se dan cita para dos meses después a fin de programar el futuro año de actividades.

Comentario

En la siguiente reunión del grupo quedó en claro que, de la compleja situación de aquella escuela experimental, sólo un hecho podía aceptarse como ineludible: la relación comprometida y disfuncional de los docentes entre sí y con la rectora. Los demás aspectos no debieron ser tolerados sino analizados sistémicamente y encarados en términos pragmáticos. Pero las cosas no sucedieron de ese modo. En

realidad, el equipo había "mendigado" su intervención, sin compensación alguna:

– se había presentado con hipótesis de trabajo demasiado exiguas e imprecisas, omitiendo definir de manera inequívoca la competencia y los límites de la intervención;

– se había apartado de sus principios (no obligatoriedad de los grupos de estudio);

– había utilizado canales de comunicación débiles e insuficientes (comunicación verbal durante las asambleas de docentes).

Por consiguiente el equipo había permitido que las maniobras manipuladoras de la rectora y las actitudes cómodas de algunos docentes tomaran la delantera.

No obstante durante el debate del seminario se señaló un resultado positivo. El trabajo del equipo introdujo en el "sistema escuela" el germen de la transformación consistente en determinadas modalidades de trabajo creativo, no experimentadas hasta entonces. Esas modalidades abrieron la perspectiva de una tarea fructífera para el futuro. En ese momento el equipo debió aprovechar la oportunidad y proponer inmediatamente a los docentes un plan de colaboración más específico para el futuro año escolar. Obrando de ese modo, los hubiera estimulado a prestar un consentimiento efectivo en relación con esa propuesta.

UNA PSICOLOGA QUE REDEFINE CORRECTAMENTE SU RELACION CON LA RECTORA

La rectora de una escuela media cita a la psicóloga para que cuanto antes se haga un electroencefalograma a un niño que lo necesita. Justifica su pedido con la necesidad de no obligar a la familia a soportar el gasto del EEG, que a su juicio se puede hacer, sin cargo, en el organismo donde trabaja la psicóloga. Antes de exponer los hechos, conviene señalar la índole de la relación existente entre la rectora y la psicóloga.

La rectora ejerce sus actividades en una escuela pequeña y de difícil acceso, que ella prefirió a otras más cercanas pero con muchos alumnos. Sus tareas específicas son pues escasas, lo que le permite

pasar gran parte del tiempo en las clases y ocuparse de manera directa de los problemas de los alumnos. La rectora se jacta ante la psicóloga de conocer a fondo al alumnado y le comunica que siempre sabe qué hacer frente a las diferentes situaciones. Sin embargo, ante la imposibilidad de tomar un compromiso personal debido a las múltiples obligaciones que la abruma, manifiesta aceptar y apreciar la ayuda de la psicóloga, a quien, en realidad, no le deja espacio alguno. De hecho la utiliza como una simple oyente de largos monólogos sobre alumnos y educadores. Estos últimos, por su parte, adaptándose a la modalidad impuesta por la rectora, limitan al máximo los contactos con la psicóloga.

Descripción del encuentro

La rectora dice estar muy preocupada por el caso de un alumno que presenta muchas “lagunas”, problema señalado por la profesora de letras y que la rectora en persona pudo comprobar. Se citó a los padres del niño, quienes no concurren; esto no sorprendió a la rectora ya que, según dice, se trata de modestos asalariados agrícolas que viven lejos del pueblo, aislados y desinteresados, por cierto, de los estudios del hijo. Excluida entonces la posibilidad de contar con la responsabilidad de la familia, la rectora considera que corresponde a la escuela asumirla y efectuar las averiguaciones clínicas necesarias. En la práctica, la escuela asume la responsabilidad pidiendo para el alumno un rótulo —el de “diferente”— que la exime de la responsabilidad en sí.

La psicóloga, para salir de las generalidades habituales, pide aclaraciones sobre la conducta del muchacho. La rectora responde que nunca, en sus veinte años de experiencia escolar, vio un caso semejante. Después de extenderse en divagaciones indica que el niño, al escribir, deja muchas palabras trunca. En apoyo de lo dicho agita en el aire un deber del que lee aquí y allá las palabras incompletas.

La psicóloga pregunta cuál fue el tema asignado y cómo lo desarrolló el alumno. La rectora no lo sabe; no lo leyó. La psicóloga se ofrece entonces a leerlo en el acto, anticipando con tono jocoso que introducirá una variante: leerá las palabras como si estuviesen íntegramente escritas. Inicia así la lectura, pero al llegar a la mitad la rectora la interrumpe y observa que es evidente que el muchacho está mentalmente sano por cuanto expresa, con un lenguaje lógico y ade-

cuado y con sutileza de sentimientos, una serie de conceptos coherentes con el tema asignado. Por último, pregunta a la psicóloga con un tono de auténtico interés cómo puede explicar el fenómeno que tienen ahí, ante sus ojos, y qué sugiere para resolverlo. A esta altura y por primera vez, se establece entre las dos una comunicación que se desarrolla y seguirá desarrollándose de modo funcional.

Comentario

La rectora hizo a la psicóloga un pedido concreto, con la expectativa de que se le diera pronto cumplimiento. Obsérvese cómo actuó la rectora:

- sometió el caso a la psicóloga apartándose de la práctica tradicional, según la cual el señalamiento de un problema parte de la exposición de los hechos y no pasa directamente a decisiones técnicas;
- no trató siquiera de disimular la orden presentándola como un pedido de opinión profesional;
- dio por descontada su facultad de formular diagnósticos y acudir a la psicóloga sólo para cumplir con un requisito organizativo, es decir, el seguimiento de los resultados.

Por su lado, la psicóloga, que en varias oportunidades había experimentado y discutido con el grupo su impotencia frente a situaciones-trampa creadas por la rectora, decidió en este caso:

- salir del atolladero no aceptando con pasividad la definición de la relación impuesta por la rectora;
- no entrar a evaluar opiniones y propuestas de la rectora para no generar un antagonismo simétrico estéril;
- encuadrar la situación fuera de la estructura preorganizada por la rectora.

La psicóloga intentaba así superar su situación de inferioridad respecto de la rectora e iniciar un proceso de comunicación diferente, cuya función fuese la de permitir a ambas la aceptación mutua en un contexto colaborador sin condicionamientos preconstituidos. La psicóloga —al encuadrar la situación fuera de las estructuras preorganizadas— logró revertir con habilidad el riesgo competitivo (sobre la

definición de la relación), desplazando la atención hacia el contenido en cuestión, es decir el estudiante. Este, mediante la lectura de su trabajo, adquirió una fisonomía propia e interesante que la rectora no pudo menos que confirmar. Y, en fin, también se redefinió y estructuró la relación psicóloga-rectora. La psicóloga respondió a las preguntas de la rectora y agregó algunas sugerencias que después de sucesivos intercambios de opiniones fueron aceptadas. (Sería un pleonasma añadir que al alumno señalado no se le hizo un EEG ni se lo rotuló como atípico). Una vez redefinida y estructurada la relación entre psicóloga y rectora, se generaron comunicaciones funcionales.

LA DIRECTORA DE UN SERVICIO PSICOLOGICO MANIPULA CON HABILIDAD UN ALTERCADO

Una psicóloga, que hace sus primeras experiencias profesionales en un equipo escolar, intenta en vano insertarse en el ambiente de una escuela media. Ofrece su colaboración a la rectora y a los profesores para encauzar iniciativas que al parecer respondían a necesidades urgentes de la escuela, pero no se la tiene en cuenta.

Hastada de formular propuestas inútiles y decidida a clarificar su situación en la escuela, trata de aprovechar una ocasión que se le presenta: la programación de un curso de actualización para docentes. Se celebra una asamblea especial. La psicóloga no adopta la táctica de mantener una conversación con la rectora para discutir antes el asunto y comete el error de pasar por alto la autoridad jerárquica, presentando un proyecto de curso autodirigido por los docentes. La rectora, por su lado, presenta otro proyecto fundado en el modelo de las clases tradicionales. Cada una de las contendientes obtiene el apoyo de una parte del cuerpo de profesores, que se embanderan en dos facciones opuestas. Rectora y psicóloga entablan una lucha sin cuartel. La asamblea termina con la amenaza de la rectora de denunciar, ante la directora del servicio, la conducta de la psicóloga. Esta última se apresura a informar de lo ocurrido a su directora, quien le aconseja suspender cualquier intervención en la escuela hasta haber tenido ella la oportunidad de entrevistarse con la rectora, que sin duda no tardaría en dar señales de vida. Así fue. Poco después la rectora hizo una llamada telefónica a la directora del servicio requiriéndole su intervención como superior de la psicóloga, quien, a su juicio, había in-

currido en una insubordinación tal que se había hecho pasible de una sanción disciplinaria. La directora evitó discutir la situación por teléfono e invitó a la rectora a una entrevista.

Los problemas de la directora del servicio antes de su entrevista con la rectora

En síntesis, son los siguientes:

a) comparte el principio sostenido por la psicóloga en el sentido de plantear el curso con una acción más directa y participativa de los profesores (principio que informa la acción del servicio). Pero comprueba que a raíz de la escalada que se desencadenó en las relaciones entre rectora y psicóloga, se estructuró una interacción simétrica rígida en cuanto a *quién* tiene el derecho de establecer las reglas de la organización. De ahí en más el problema de las características del curso de actualización quedó marginado por el problema de definir la relación;

b) comprende, aunque sin aprobarla, la resistencia de la rectora a admitir un principio innovador (curso autodirigido por los docentes) que pone en crisis su autoridad formal. Sin embargo, no tiene la intención de aceptar el rol que la rectora quisiera imponerle, es decir, el de superior jerárquico que reprende y castiga a la psicóloga;

c) quiere mantener una doble alianza táctica con la rectora y la psicóloga, aun cuando no sabe cómo responder al pedido implícito de apoyo que cada una de ellas le formula;

d) se pregunta si la psicóloga debería asistir a la entrevista con la rectora.

En el grupo de investigación se debaten esos problemas.

Las indicaciones del grupo de investigación

Tras debatir la cuestión, el grupo formula las siguientes indicaciones operativas para planear la entrevista con la rectora:

a) recibir sólo a la rectora para evitar el previsible *contexto de tipo judicial* que fatalmente se configuraría frente a una directora llamada a "resolver";

b) escucharla dando una connotación positiva a sus pesadas res-

ponsabilidades y a sus razones, con el fin de no empujarla a una autodefensa exasperada;

c) escuchar sin comentarios, de manera neutral, las acusaciones relacionadas con la psicóloga, apartando así tanto el peligro de una coalición contra ella, como el de una descalificación de la rectora;

d) ofrecerle espontáneamente una colaboración técnica para el curso proyectado, previniendo de este modo el riesgo de que la rectora tome la iniciativa de definir la relación;

e) exponer una solución operativa clara, con objetivos compartidos recíprocamente, y celebrar por escrito el contrato respectivo.

En lo que atañe a la psicóloga, el grupo propone:

a) citarla a continuación de la entrevista precedente y explicarle los motivos de la alianza táctica con la rectora;

b) plantearle la necesidad de estudiar en profundidad los problemas surgidos en la interacción con la rectora y los profesores de la escuela en ese contexto particular.

Entrevista con la rectora

Durante la entrevista la rectora tiene la posibilidad de hablar in extenso de sus pesadas obligaciones y de las preocupaciones que se siguen, en especial en cuanto se refiere a la actualización de los educadores menos motivados para el cambio.

La directora manifiesta a la rectora el interés personal que tiene por la situación y reformula de manera positiva los principales puntos de la exposición. La rectora se muestra satisfecha y se siente valorizada.

En cuanto al conflicto con la psicóloga, la directora sintetiza los aspectos válidos de los respectivos puntos de vista: el de la rectora, que en la necesidad de obtener resultados rápidos y concretos desearía obligar a los reacios a actualizarse, y el de la psicóloga, que al adoptar tiempos prolongados apuntaría a una mayor participación de los docentes en el proceso de actualización.

En reflexiones sucesivas la rectora es inducida a admitir que la empresa de forzar un cambio de actitud en algunos docentes es, en la práctica, muy gravosa. ¿Era en verdad necesario un sacrificio así por

parte de la rectora? ¿No se podía encontrar otro modo de lograr el objetivo? ¿Cuáles serían las dificultades que tendría que enfrentar la rectora si se mostrase interesada ante la exigencia de los docentes de gozar de mayor autonomía y les diese un adecuado espacio organizado, sin renunciar por ello al control de la situación?

Obtenido el consentimiento de la rectora respecto de la exigencia prioritaria de realizar lo antes posible la auspiciada iniciativa, la directora propone programar el curso en tres etapas —con la colaboración de los profesores y de la psicóloga— con miras a:

- efectuar, en una primera etapa, un ciclo de conferencias a cargo de expertos, sobre temas propuestos por la rectora y convenidos con los docentes, con las características y duración que a criterio de la rectora fueran las más idóneas. La psicóloga se encargaría de buscar a los expertos;

- en una segunda etapa, permitir que los docentes se organizaran en grupos de estudio para profundizar, con toda libertad, los temas de las conferencias. La psicóloga colaboraría como coordinadora de grupo;

- en último lugar, volver a tratar la situación mediante un análisis colectivo de la experiencia y programar la aplicación práctica del estudio efectuado.

La rectora expresa su satisfacción y su acuerdo. En el momento de despedirse agrega que se siente muy tranquilizada. Posteriormente la directora deja constancia de lo convenido en un escrito que envía a la rectora.

Entrevista con la psicóloga

La psicóloga toma conocimiento del acuerdo logrado. A pesar de que todavía tiene reservas en relación con la rectora, acepta el consejo de discutir con ella el programa del curso y dejarle el ejercicio del liderazgo, atendiendo a su posición jerárquica. La cuestión de la alianza táctica con la rectora y la sugerencia de utilizar una táctica similar en el marco de la escuela no merecen comentarios especiales de la psicóloga.

Evolución de la situación

Sobre la base del informe presentado por la psicóloga al finalizar el año escolar, se pudo apreciar que el conflicto surgido en torno del curso de actualización había constituido un elemento importante para definir la posición de la psicóloga en la escuela. El episodio había servido, por un lado, para dejar en claro ante el cuerpo docente que la psicóloga, en su condición de asesora, no estaba necesariamente subordinada a la voluntad de la rectora. Por otro lado, contribuyó a definir a la psicóloga como experta coordinadora de grupos. Hasta las relaciones entre rectora y psicóloga, aun cuando no llegaron a un nivel óptimo, registraron un mejoramiento constante después de la entrevista con la directora.

Se puso de manifiesto:

— que el problema no estribaba tanto en el contenido o las características del curso, cuanto en la definición de la *relación* entre rectora-docentes, rectora-psicóloga y psicóloga-docentes (definición de quien tiene derecho a imponer las reglas);

— que la doble fórmula de conferencias y grupos de estudio había permitido a los tres componentes una solución de compromiso, otorgando a cada uno de ellos áreas y posiciones de supremacía alternadas con posiciones de complementariedad.

Observaciones ulteriores del grupo

En un nuevo examen del episodio antes descrito y de su resultado final, el grupo puso el acento en la necesidad de analizar las secuencias en términos sistémicos dentro del contexto en el que habían ocurrido los fenómenos: la institución escuela. Se observó que en ese contexto, que se supone colaborador pero que en los hechos es muy competitivo, no hay claridad alguna:

a) en cuanto a los objetivos: en apariencia todos están de acuerdo acerca del objetivo de la actualización de los profesores. No obstante, el litigio surge en cuanto al *modo* de llevarlo a la práctica. Y esto porque en realidad el objetivo declarado no es el que más interesa a todos los componentes;

b) en cuanto a las definiciones recíprocas de la relación: la rectora, que se define como aquella que tiene derecho a dictar las pautas, merece la descalificación del grupo de profesores que imponen reglas diferentes. La psicóloga, que se define como asesora con derecho a imponer pautas, descalifica a la rectora, quien, a su vez, la descalifica. Entre tanto los docentes la utilizan como instrumento en el juego de las facciones opuestas.

En consecuencia, la comunicación es disfuncional. Ninguno de los componentes del sistema acepta la definición que los demás dan de sí mismos en la relación. Por el contrario, todos tratan de imponer su propia definición de sí mismos, valiéndose de distintos medios:

- la rectora, en posición de superioridad rígida frente a un grupo de profesores, hace valer su autoridad jerárquica para imponer su criterio;

- la psicóloga, que comienza en posición de inferioridad, comete el error de intentar la táctica de la coalición con ese mismo grupo de profesores para imponerse simétricamente a la rectora (la propuesta de un curso autodirigido agrada a esos profesores pero no a la rectora);

- los profesores, divididos en cuanto al modo de lograr los objetivos propuestos, parecen alcanzar una cierta unidad ante la perspectiva del curso de actualización, pero en la práctica fomentan el antagonismo entre la psicóloga y la autoridad.

En lo que se refiere a la directora del servicio, hay que destacar que su manipulación tiene lugar en un ambiente ajeno al contexto y se encuentra, por ende, en posición de privilegio. En efecto:

- conoce los términos de la relación entre las partes en litigio;
- ambas partes reclaman su intervención;
- se le reconoce una posición de superioridad;
- se le pide su arbitraje por estar “fuera” del contexto;
- las críticas no están dirigidas contra ella y no se descalifica al servicio en su conjunto, sino sólo la actuación de un miembro de ese servicio;
- puede estructurar un contacto positivo tanto con la rectora como con la psicóloga.

Existían, pues, premisas sistémicas favorables a la intervención *terapéutica* de la directora. Por lo tanto, parte de su éxito se podía atribuir sea al alto nivel de las informaciones de que disponía o al reconocimiento y aceptación de su superioridad jerárquica. Respecto de las tácticas por ella adoptadas, el grupo destacó el acierto:

— de haber desplazado la atención, durante la entrevista con la rectora, del conflicto por la definición de la relación al contenido operativo, ofreciendo “hacer” algo concreto para encontrar una guía segura que permitiese superar el conflicto;

— de haber redefinido la relación entre rectora y psicóloga mediante una estrategia que concedía a ambas momentos de privilegio (alteración de las posiciones recíprocas en el nexo, simétricas y complementarias respectivamente);

— de haber utilizado en relación con ambas contrincantes, una connotación positiva, facilitando así el desbloqueo de la situación sin achacar culpas a nadie.

En definitiva, el resultado del episodio confirmaba el axioma según el cual los litigios que *en apariencia* se relacionan con el contenido, en la práctica están motivados por la definición de la relación, sin que los antagonistas tengan conciencia de ello. Por último, el término “manipulación” ejemplifica aquí cuanto se dijo antes al tratar ese tema.

COMO SE INTERVINO EN UNA COALICION NEGADA DENTRO DE UN INSTITUTO PARA MENORES DISCAPACITADOS: UN EXITO ALECCIONADOR

En las instituciones de este tipo se acentúan y exacerbaban algunas de las características paradójicas del sistema escolar. A título ilustrativo, analizaremos el instituto donde actuaba uno de los psicólogos de nuestro grupo.

1. *Análisis del sistema*

a) *Contexto y finalidades*. Se trata de un instituto muy grande, creado pocos años atrás, que desde que inició sus actividades ha alojado a diferentes categorías de menores en dificultades. Como el sis-

tema se caracteriza por un alto grado de complejidad, tiende por naturaleza a la rigidez, por cuanto correría el riesgo de desintegrarse en caso de reaccionar con un cambio global a las transformaciones inevitables que con frecuencia se producen en algunos de sus múltiples componentes. Por eso, y como veremos más adelante, al modificarse las características de la población albergada, el instituto no siempre logró cambiar las finalidades preestablecidas.

En el momento al que nos referimos, alberga a varios centenares de sujetos con distintas discapacidades y cuyas edades varían de los 3 a los 18 años. Son en su mayoría espásticos, víctimas de discapacidades motrices y/o sensoriales acompañadas, en muchos casos, de déficit intelectual. El sistema puede considerarse dividido en cuatro subsistemas (niños de jardín de infantes, de escuela primaria, de escuela media inferior y de escuela media superior). * Cada subsistema dispone de un espacio propio que cuenta con asistencia de personal especializado y goza de considerable autonomía. Sin embargo, los subsistemas son abiertos y están en comunicación recíproca, incluso porque los sujetos que no son dados de baja pasan, al crecer, de un subsistema a otro.

Nos ocuparemos de un solo subsistema, el integrado por los niños que asisten a la escuela media inferior (alrededor de cien, todos varones) y por el personal que los tiene a su cargo. Algunos de estos chicos realizaron sus estudios primarios en el mismo establecimiento, otros fueron transferidos de distintos institutos y otros, en fin, vivieron hasta ese momento con sus familias. La dirección se inclina a aceptar sólo a aquellos que residen en la misma región donde está situado el instituto o, a lo sumo, en regiones vecinas.

Los chicos ocupan dos pabellones: en el primero se alojan los autosuficientes (alrededor de 80), que completan la rehabilitación fisioterapéutica y que en su mayoría serán reintegrados a la vida familiar una vez obtenido el certificado de estudios de la enseñanza secundaria. Desde hace un año concurren a una escuela media fuera del instituto. En el segundo pabellón, construido de manera tal que no haya barreras arquitectónicas, se hospedan unos 20 niños que no pueden valerse por sí mismos y deben ser asistidos por enfermeros. Para ellos y para otros quince niños que asisten al instituto durante el día funcio-

* En Italia los estudios secundarios se inician en la escuela media inferior (obligatoria, tres años de duración, para alumnos de 11 a 13 años) y pueden proseguirse en la escuela media superior (optativa, cinco años de duración). [T.]

na, dentro del instituto, una sección de la escuela media de la localidad. Es de tiempo completo y cada clase agrupa a un número reducido de alumnos. Una vez obtenido el certificado de estudios pertinente, casi todos estos muchachos permanecen en el instituto, donde se los prepara para seguir cursos internos de capacitación laboral.

Por efecto de las circunstancias que acabamos de reseñar, las *finalidades* del instituto son en general explícitas y compartidas en lo que concierne a los niños del primer pabellón, que hasta hace algún tiempo representaban la totalidad de la población albergada. De manera implícita y hasta indebida se tiende a ampliar esas finalidades al grupo más reducido de los sujetos del segundo pabellón.

Respecto de los niños del primer grupo, se pueden resumir las finalidades en la aspiración de alcanzar la máxima recuperación física dable y reintegrarlos lo antes posible al seno de la familia. Respecto de los del segundo grupo, si quisiéramos expresarlas y diferenciarlas, se traducirían en el deseo de brindarles la oportunidad de madurar e integrarse a la sociedad (aun cuando de manera limitada) y en los casos más favorables, darles una capacitación laboral que les permita trabajar en un ámbito normal o protegido.

Es evidente que las decisiones en materia de admisión y exclusión de los niños representan la llave maestra del instituto, puesto que, por un lado, los criterios que se aplican remiten en cada caso a los objetivos precedentemente expuestos (o bien los desmienten), y por otro, determinan la fisonomía de la población aceptada, en lo que atañe a la homogeneidad o heterogeneidad de la discapacidad.

Como el motivo principal de la internación es la necesidad de curas físicas o, en segundo término, la imposibilidad real de vivir en un ambiente no especializado, compete al director sanitario decidir acerca de la conveniencia de las admisiones y exclusiones, y al Ministerio de Salud, prestar la debida atención a las sugerencias. Sin embargo, se está abriendo camino, sin que nadie la apoye expresamente ("flota en el ambiente"), la tendencia a tener también en cuenta, en algunos casos, razones de orden sociopedagógico.

b) *La gestión decisoria*. Es el punto más débil en el funcionamiento del instituto, puesto que no está claramente definida. En el subsistema que nos ocupa, se pueden distinguir en términos esquemáticos cuatro líneas jerárquicas que se superponen, con escasa racionalización de sus relaciones recíprocas:

1) Personal *médico* (de consulta). Incluye un fisiatra, un internista y otros especialistas, a los que se suma el personal paramédico: fisioterapeutas, logoterapeutas, enfermeros y auxiliares de enfermería (generales). Depende del *director sanitario*.

2) Personal *educativo*. Lo forman dos religiosos, el Hermano B y el Hermano C (cada uno de los cuales tiene a su cargo, como coordinador, uno de los dos pabellones en que se aloja a los niños) y los asistentes-educadores (estudiantes universitarios) que colaboran con ellos. Depende del *director del instituto* (Hermano A).

3) Personal *escolar*. Incluye alrededor de 20 docentes estatales y un bedel, destacados por la escuela media del lugar. El rector de la escuela, del que en teoría dependen y que está a punto de jubilarse, demuestra un total desinterés por este personal, delegando en la práctica sus funciones en uno de los docentes, que actúa como enlace y coordinador y a quien se define oficiosamente como *vicerector*; de éste depende pues, en los hechos, el personal escolar.

Por ello se puede considerar al rector como ajeno al sistema.

4) Personal *administrativo*. Lo integran empleados, secretarías, telefonistas, etcétera. Depende del *director administrativo* (jefe de personal).

5) Los asistentes psicosociales (asistente social y consejera de orientación en relación de dependencia y psicólogo consultor) no pueden encuadrarse específicamente en ninguna de la líneas jerárquicas enumeradas.

6) Una presencia difícil de clasificar es la de los "voluntarios" que actúan impulsados por motivaciones asistenciales y de beneficencia y no están sometidos a control sistemático.

En consecuencia, la cúpula directiva está constituida por tres personas:

- a) el director del instituto (religioso)
- b) el director sanitario (laico), y
- c) el jefe de personal (laico).

Se consideran fuera del sistema del Ministerio de Salud y, en un plano más próximo al presidente de la Obra de la que el instituto depende.

A la máxima autoridad formal ejercida por el director del instituto, Hermano A, corresponde la máxima autoridad efectiva del director sanitario, único competente para decidir las admisiones y exclusiones de los niños, de cuya presencia depende la supervivencia del

Instituto. El jefe de personal ejerce el poder económico, controlando el aspecto financiero y las relaciones políticas. Entre los tres tienden a entablarse, con frecuencia, rivalidades simétricas. Paradójicamente la posición más precaria es la del Hermano A, director del instituto, cuyo rol y cuyas facultades no están definidos con claridad.

El desacuerdo acerca de roles y competencias encuentra su máxima expresión en la relación entre el director del instituto, Hermano A, y los otros dos hermanos que cooperan con él. Las acusaciones de invasión de jurisdicción y las quejas por falta de apoyo son recíprocas. Esta falta de acuerdo sobre el rol de cada uno impide al resto del personal saber cuál de los tres es el interlocutor válido al que deben plantear un problema educacional específico, de manera tal que se ven en la imposibilidad de afrontarlo.

c) *El contrato y las expectativas.* La incorporación del psicólogo al instituto se produjo antes de que el grupo de investigación tomase conciencia de la importancia pragmática de celebrar un contrato. No obstante, el psicólogo, al vincularse con el instituto, entregó por iniciativa propia una propuesta escrita de trabajo con la que pretendía dejar en claro las diferencias entre su manera de interpretar el rol que iba a desempeñar y la de sus antecesores. En esa propuesta rechazaba la función de coordinador y organizador, al tiempo que manifestaba estar dispuesto a ocuparse, a pedido de los interesados, de los niños y demás componentes del instituto.

Algún tiempo después de iniciada su labor, el sector educativo lo instó a rever el planteo de su rol, de modo que incluyera la toma de decisiones operativas y la propuesta de modificaciones estructurales. Estas expectativas del sistema no se traducían nunca en pedidos expresos, los cuales hubiesen llevado a una discusión sobre la propuesta inicial y a una eventual redefinición del rol. Los religiosos se limitaban a reprochar al psicólogo el hecho de que no se esmerase en cambiar algunas situaciones insostenibles (asistentes insatisfechos de su rol, niños descontentos y rebeldes, familias poco colaboradoras, "casos patológicos" no resueltos y demás). Pero si el psicólogo aceptaba esos requerimientos implícitos e intervenía en determinados sectores operativos, ese mismo personal lo acusaba de no atenerse a las funciones que él había definido en su propuesta y de invadir los ámbitos directivo, educativo, organizativo, etcétera, reservados al director y a los otros dos religiosos. Cabe señalar además que frente a las situa-

ciones insostenibles en que los denominados “casos patológicos” colocaban al personal, el instituto tendía a reaccionar dando de baja a esos niños. Justificaban esos alejamientos superponiendo con ambigüedades dos explicaciones:

- “Los mandamos a la casa, donde todo se resolverá”, y:
- “Los mandamos a la casa porque nada podemos hacer por ellos”.

Esta declaración de *impotencia* (que profundizaremos más adelante) refleja la situación de todo el sistema: la cúpula directiva estaba paralizada por la relación simétrica; el sector educativo, por el permanente conflicto de roles entre los tres hermanos; el resto del personal, por la imposibilidad de reconocer al interlocutor válido en materia educacional. El psicólogo, en fin, se veía atrapado por su propia definición de su rol y al mismo tiempo debía tolerar los reproches que se le dirigían por no salirse de él.

2. *Elaboración de las modalidades de intervención*

El análisis que ahora presentamos fue discutido in extenso por el psicólogo en el grupo de investigación. Se infirieron con suma claridad los datos siguientes: el instituto analizado no sólo representa un sistema disfuncional (es decir, un sistema perturbado desde el punto de vista comunicacional y que por lo tanto no puede lograr el objetivo preestablecido), sino también un *sistema paradójico* (es decir, un sistema que para alcanzar su propio objetivo tiene que desatenderlo). Podríamos enunciar en los siguientes términos la paradoja en que se apoya el sistema: “Los niños están aquí por su bien, pero no pueden estar bien si no están en su casa”. Al parecer, el instituto hace suya una generalización indebida según la cual, en las condiciones sociales actuales, un instituto es negativo de por sí, cualquiera que sea su grado de eficiencia y el tipo de sujetos que hospede. De acuerdo con este mito la familia es considerada, no menos indiscriminadamente, como panacea de todos los males.

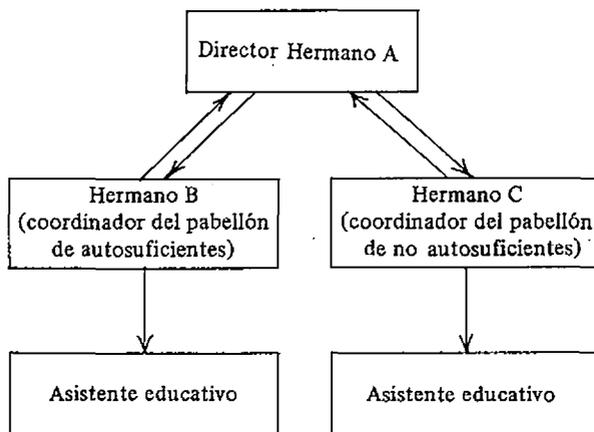
Adquirido este mito (que sustituyó muy pronto al de signo opuesto que postulaba la institucionalización como remedio para la inadecuación de la familia), el sistema representado por el instituto en cuestión pasa a ser en los hechos un sistema paradójico, puesto que no puede alcanzar su finalidad declarada, es decir la rehabilitación física y social de los chicos que alberga, a menos que abandone esa finalidad y deje de hospedar a los niños. Desde esta perspectiva, la

exclusión de los niños “patológicos” equivale a una confesión de impotencia mucho más dramática de lo que puede parecer a primera vista. En realidad, “los damos de baja porque no podemos hacer nada más por ustedes y en familia todo se resolverá”, no sólo significa que *nosotros* no somos capaces de recuperarlos *a ustedes* tal como son, sino que no podemos hacerlo porque *nosotros* somos tal como somos, es decir un instituto.

Por ello, si se apela al estereotipo social, el fracaso, que nadie se atreve a reconocer expresamente, relativo a un caso circunscripto (“no logramos hacer nada por *este* niño determinado debido a *estas* determinadas carencias nuestras”), se extiende de modo tácito a toda la labor del instituto referida a todos los niños allí asistidos. Se sigue que la invocación de este mito (que se caracteriza por la abstracción y la generalización): “La familia todo lo puede, el instituto nada puede”, constituye un poderoso mecanismo homeostático del sistema, que no se siente así estimulado para transformarse oportuna y concretamente con miras a resolver ciertas situaciones (sobre todo la marginación del contexto familiar y social) que se asumen como datos inmodificables. De esta manera, el personal del instituto vive como algo muy frustrante el trabajo que apunta a la recuperación fisioterapéutica de los niños, porque tiene la convicción de que el daño que se les infiere en el aspecto social es muy superior a los beneficios de la terapia.

Esta paradoja es responsable, en gran parte, de la estructura caótica, ineficiente y por ende carente de significados del instituto, así como de la situación de impotencia en que se encuentran sus componentes. Sin embargo, como ya lo demostramos, esa impotencia se ve agravada por la manera de administrar el poder decisorio. Dado el principio de la homeostasis del sistema, el grupo de investigación, después de sugerir algunas intervenciones que demostraron ser infructuosas, quedó impresionado por las relaciones entre el director y los otros dos hermanos, descubriendo en ellas las características del “juego sin fin”. El grupo se propuso llegar a una definición más clara y más compartida de la relación entre el director, Hermano A, y cada uno de los dos hermanos que colaboraban con él. De ahí resultaría también, automáticamente, una precisión bastante mayor en las relaciones existentes entre cada uno de los tres religiosos y el resto del personal.

Si analizamos más en detalle el “juego sin fin” que se desarrolla entre el Hermano A y los hermanos que coordinan el 1er y el 2do pa-



bellón, respectivamente, asistimos a una compleja secuencia interaccional, que desde luego sería arbitrario puntuar, pero que para su mejor comprensión podríamos esquematizar así:

– El Hermano A interviene en un problema (creado, digamos, por la conducta perturbadora de un niño, por ejemplo, del 1er. pabellón). El Hermano B lo acusa (pero no en su presencia) de no dejar espacio a sus colaboradores. En este momento el Hermano A puede optar entre dos actitudes:

1) Persistir en la intervención, en cuyo caso el Hermano B lo tildará (siempre en su ausencia) de autoritario. La intervención, no compartida por el Hermano B (que es, en realidad, quien está en contacto con los niños), tiene grandes probabilidades de resultar ineficaz. En consecuencia, el Hermano A se lamenta (pero no en presencia del otro hermano) de la falta de colaboración y manifiesta lo difícil que le resulta desempeñar un rol de autoridad.

2) Desentenderse del problema, en cuyo caso se lo define (en su ausencia) como débil, porque en una situación difícil rehúye sus responsabilidades. Los educadores, entonces, manejan directamente la situación. En consecuencia, el Hermano A se lamenta (desde luego que no con el Hermano B) porque no se le informa cómo marchan las cosas y se le impide, por lo tanto, tomar las decisiones finales que le competen como director del instituto.

Cada vez que se presenta un problema, el esquema interactivo

tiende a repetirse de modo estereotipado y así sigue todo en una cadena sin fin, carente de mecanismos correctivos.

Como lo señalamos, este juego sin fin desemboca en una situación de parálisis. Tanto el director como los otros dos religiosos son impotentes para actuar con eficacia y el resto del personal (por ejemplo, los docentes frente al problema del bajo rendimiento de un niño) no tiene modo de saber quién es el interlocutor directo con el que debe tratar el problema.

A esta altura se confirma, con toda claridad, que nuestro análisis de la transacción interpersonal no toma en consideración elementos de tipo intrapsíquico como la intencionalidad —y por consiguiente la responsabilidad— de una conducta. Desde la perspectiva pragmática, estos elementos son “formalmente indeterminables” porque están situados dentro de la “caja negra”. Podemos verificar los efectos, pero no las causas, de la conducta en sí. Y cuando estos efectos son destructivos o paralizantes para los copartícipes empeñados en una relación como la del ejemplo presentado, es evidente que carecería de todo significado hacer una interpretación moralista del “juego” entablado entre esos mismos copartícipes, basada en una distribución de culpas. Cuando los participantes no pueden dejar de jugar, el juego se debe interrumpir desde afuera de manera tal que se pueda establecer entre ellos un nuevo modelo de interacción que no produzca los mismos efectos de destrucción y parálisis.

Dejando de lado, pues, todo tipo de inferencia acerca de las “causas” del conflicto entre los tres religiosos, observemos, en cambio, sus efectos. Insistimos en que ellos, al exhibir un acentuado desacuerdo entre sí y eludir cualquier ocasión de esclarecimiento en presencia de los demás, ejercen un efecto paralizante sobre cualquier iniciativa y contribuyen así a mantener una homeostasis rígida. Su conducta se asemeja a la de una pareja desavenida que al negarse siempre a aclarar la desavenencia y discutirla juntamente con los demás miembros de la familia invalida, en la práctica, todo intento de cambio. Quien sugiriese a *uno* de los cónyuges desavenidos una propuesta alternativa de la homeostasis obtendría siempre la misma respuesta: la propuesta es irrealizable porque *el otro* cónyuge no está de acuerdo. De este modo el “desacuerdo exhibido” entre los tres hermanos del instituto, imposible de encarar con la presencia simultánea de ellos tres frente al resto del personal, pero que este último siempre intuye (porque de eso se encargan los religiosos, cada uno por su lado), funciona como una

coalición negada.²⁹ Estamos muy lejos de querer significar con esto que los hermanos fingen disentir para mantener el poder. No tenemos motivo alguno para dudar de la sinceridad de sus discrepancias. Sólo deseamos mostrar que los efectos de este desacuerdo, manifestado con las características particulares que señalamos, son comparables a los de una coalición negada. Hacemos notar, además, que este tipo de coalición entre los tres religiosos también es “perversa” (en la acepción que da Haley a este término), es decir que implica a personas que pertenecen a distintas generaciones, a distintos niveles en la jerarquía del poder. En este caso, el director y sus dos colaboradores.

Después de profundizar este análisis, el grupo de investigación proyectó una intervención centrada en la relación entre los tres religiosos por un lado, y entre éstos y los asistentes psicosociales por el otro. Para contemplar esta intervención el grupo se fundó en el hecho de que el psicólogo describía como sólidas y positivas las relaciones existentes entre él, la consejera de orientación y la asistente social, que se caracterizaban por la buena colaboración profesional y la estima mutua. *Esta premisa es indispensable para la concreción de todo proyecto.* Se resolvió dar un carácter más formal a la relación entre los tres asistentes aludidos mediante la definición como “gabinete psicosocial” que ellos darían de sí mismos al resto del sistema en general y a los tres religiosos en particular. Esta definición sería dada de manera implícita, y por ende más eficaz, a través de la presentación de un informe común sobre el trabajo desarrollado, al finalizar el año escolar (hasta entonces el sector psicológico y el social elaboraban sus informes por separado). En ese informe se pediría una reunión a corto plazo entre el gabinete y los tres religiosos simultáneamente. De modo implícito estos últimos serían definidos, también ellos, como integrantes de un equipo con atribuciones educacionales.³⁰

En esa reunión, cuyo contenido sería el problema de los contactos con las familias, el gabinete declarararía su propia impotencia (evi-

²⁹ Siguiendo la terminología de J. Haley, entendemos por “coalición negada” aquella que se establece cuando existe una conducta indicadora de una coalición que, al ser sometida a indagación, es negada.

³⁰ Como se sabe, según el modelo conceptual adoptado por el grupo, no se comunica tanto mediante aquello que se *dice* como mediante aquello que se *hace*. Las comunicaciones implícitas en las conductas son bastante más eficaces para producir cambios que las comunicaciones explícitas.

tando así cualquier antagonismo) y solicitaría la ayuda de los religiosos en su condición de educadores. La presencia simultánea de los tres hermanos les impediría recurrir al mecanismo homeostático del “desacuerdo exhibido”, utilizado siempre por cada uno de ellos en ausencia de los demás. Se previó la resistencia de los religiosos a celebrar esa reunión. Se previó además que realizarían maniobras tendientes a dividir al gabinete psicosocial, no aceptando la definición de éste como *unidad* operante.

3. Desarrollo de la intervención

Las previsiones se cumplieron: la reunión, solicitada por el gabinete con las modalidades ya expuestas, no fue aceptada. El director manifestó que él y los otros dos religiosos estaban en crisis y que no tenían la seguridad de continuar su obra después de las vacaciones, por lo que la reunión no tendría razón de ser. Los hermanos entraron realmente en un período de reflexión para discutir roles y nexos. Con todo, se tenía la impresión de que la “crisis” —que ya se había producido otras veces— no los induciría a abandonar el instituto.

Una vez más las predicciones no fallaron, porque al reiniciarse las clases los religiosos estaban presentes en el establecimiento. Cuando el gabinete recordó al director la entrevista pendiente, éste pidió que se la sustituyera por el plan de trabajo general, que a su juicio era más urgente. El gabinete prestó su consentimiento para celebrar reuniones sobre el tema, pero nunca fueron plenarias. Los religiosos asistían “de a dos” o “de a uno” por vez. El sistema reaccionó pues de manera eficaz ante el intento de romper la homeostasis.

De todos modos, conviene destacar las características de la primera respuesta negativa del director a la propuesta de reunión. Por un lado, representaba una aceptación implícita de la definición de los religiosos como equipo educacional, dada por el gabinete psicosocial. Pero por otro, al mencionar el riesgo de desintegración, descalificaba esa aceptación y definía a un equipo disfuncional, logrando así evitar el encuentro.

También se produjo puntualmente el ataque previsto a la cohesión del gabinete psicosocial. En su informe de fin de año, los tres integrantes propusieron acercar las oficinas respectivas y fusionar las fichas. Se les dió una respuesta pragmática: existía el proyecto de trasladar a otro piso la oficina de la asistente social para que trabajase en

estrecho contacto con el director (antes que con el psicólogo y la consejera).

4. El equipo decide cambiar de táctica

A esta altura, el gabinete decidió aliarse explícitamente con el director, abandonando la precaria posición equidistante entre él y los otros religiosos, que hasta ese momento había intentado mantener. A decir verdad, los miembros del equipo se habían dejado envolver, a menudo, por los manejos halagadores que los tres religiosos, cada uno a su turno, ponían en práctica. Estos manejos se concretaban sobre todo en desahogos y quejas que les confiaban —pidiéndoles la mayor reserva— el director contra los otros religiosos o uno de éstos contra el director. Los miembros del equipo no siempre supieron reaccionar frente a esas manipulaciones, aceptando de este modo coaliciones momentáneas con el religioso presente en contra del ausente.

Los objetivos que el equipo perseguía en su alianza con el director eran los siguientes:

1) como efecto inmediato, neutralizar el intento de dividir al gabinete. Con este fin, en vez de brindar al director el único apoyo que pedía, el de la asistente social, se le ofrecía el de todo el equipo;

2) reforzar al equipo en sí, que se convertiría en aliado de quien tenía en sus manos el mayor poder formal;

3) aumentar el poder sustancial del director, quien podría así desprenderse en cierta medida de los otros religiosos y romper aquella coalición negada cuyo corolario era la parálisis decisoria.

5. Resultados y conclusión

Los tres miembros del gabinete, en conjunto y por separado, reiteraron de manera verbal, y sobre todo no verbal, la propuesta de esa alianza. Tomaron la costumbre, por ejemplo, después de eventuales reuniones con padres, docentes, etcétera, de conversar con el director para intercambiar ideas al respecto. En varias reuniones apoyaron expresamente todas las sugerencias del director que coincidían, como a menudo ocurría, con sus propios programas. Comenzaron a exponer al director no sólo sus planes de trabajo ya elaborados, sino incluso simples ideas o dudas, haciéndolo participar en la discusión. En definitiva, se condujeron con él como si hubiese sido otro miembro del

equipo. El director aceptó inmediatamente esta propuesta de alianza, sin oponer la menor resistencia.

Se puede decir, entonces, que el primer objetivo se logró enseguida. Sin que mediara explicación alguna, no se habló más del traslado de la asistente social a otra oficina. Al tener tres escritorios vecinos, el gabinete dio por sobreentendido que podía fusionar las fichas (psicológicas y sociales) y así lo hizo sin que se le pusiera obstáculo alguno.

El logro del segundo y el tercer objetivo se puso de manifiesto al realizarse un proyecto que los asistentes psicosociales acariciaban desde hacía mucho tiempo. Consistía en instituir reuniones periódicas del personal de cada uno de los pabellones (hermano coordinador, asistentes, médico, fisioterapeutas, enfermeros, gabinete psicosocial). Con anterioridad se habían formulado múltiples propuestas en ese sentido, cuyo único resultado fue el refuerzo de las resistencias del sistema, razón por la cual fueron puntualmente arrinconadas.

Se había puesto en evidencia que el punto crucial de las reuniones periódicas era determinar si el director asistiría a ellas. Se ponía en juego, de esta manera, la cuestión de la autonomía de decisión de los hermanos coordinadores de cada pabellón.

En ese momento el gabinete contaba con suficiente fuerza como para hacer aceptar su propuesta, y el director, por su parte, había pasado a ser lo bastante fuerte como para imponer su presencia en las reuniones. De este modo fue más difícil apelar al mecanismo de la coalición negada, porque la presencia simultánea del director del instituto y del hermano coordinador del pabellón brindaba al gabinete la oportunidad de inducirlos a discutir sus respectivas posiciones y a clarificarlas.

Por otra parte el rol de los hermanos coordinadores se definió mejor y por partida doble:

- a) la presencia del director lo limitaba "desde arriba";
- b) la presencia de los asistentes en las mismas reuniones lo limitaba "desde abajo", puesto que así también ellos definían su competencia. Entre otras cosas, esto puso fin a altercados, al parecer interminables, sobre el rol de los asistentes.

Además de estos resultados de importancia notoria (refuerzo de la cohesión del equipo y, en especial, una distribución más precisa del poder entre los tres niveles de educadores: director, religiosos coordinadores y asistentes; ruptura de la coalición negada), quizás el efecto

pragmático más significativo de la intervención fue el siguiente: permitió la discusión y resolución, en las reuniones de pabellón, del problema de las admisiones y exclusiones de los niños. En la práctica, la alianza con los colaboradores “técnicos” benefició al director, reforzando su posición incluso frente al director sanitario (y también frente al jefe de personal, aunque aquí no nos ocupemos de él), obteniéndose en concreto que los motivos de índole sociopsicopedagógica adquiriesen una gravitación decisiva en el mecanismo de las aceptaciones y exclusiones. Al máximo poder formal que poseía el director del instituto se empezó a sumar, en amplia medida, el poder sustancial.

Se desmorona así la paradoja en que se apoyaba todo el sistema: se torna posible en los hechos dejar de lado las generalizaciones indebidas, trabajando, caso por caso, no sobre la base del antagonismo “instituto/familia”, sino sobre la situación concreta del niño en particular. En realidad, cuando la hospitalización responde a una exigencia ineludible de recuperación física, incluso si representa una insuficiente posibilidad de madurez personal y social, el instituto está obligado a disponer lo necesario.

Después que se llegó a identificar el conflicto y se lo resolvió del modo más adecuado, la discusión de los casos particulares permitió salir de esa situación de desconfianza que se había difundido e inducía a renunciar a la investigación de posibles modificaciones estructurales. El sistema, en conjunto, resultó más funcional: se superó la situación de impotencia generalizada; la gestión del poder real fue más acorde con la distribución del poder formal; las alianzas fueron más explícitas, y los canales de comunicación, más claros y provechosos.

EL EQUIPO DE UN CENTRO DE ORIENTACION DEFINE DE ANTEMANO
LA RELACION Y MARCA EL CONTEXTO³¹

La estrategia

Al inicio del año escolar, muchos docentes de la escuela media experimental de Z habían sido transferidos y algunos estaban a punto

³¹ Se trata del mismo equipo que actuaba en la escuela experimental a cuyas vicisitudes nos referimos en la pág. 130. Lo expuesto en este párrafo demuestra

de serlo, en tanto que llegaban otros nuevos. Entre estos últimos se contaban profesores que habían pedido expresamente trabajar en alguna escuela experimental y otros que habían sido asignados por la administración provincial. A criterio del equipo del centro de orientación esa rotación era beneficiosa, porque modificaba una trama relacional que con anterioridad se había visto comprometida, tanto por las alternativas de la experimentación como por errores imputables al equipo mismo. La experiencia del año precedente no fue inútil. El equipo había decidido por unanimidad no comprometerse en intervención alguna en aquella escuela hasta tanto no hubiera definido con claridad su competencia, las modalidades de trabajo y el campo y el contexto de la intervención, y obtenido el consenso efectivo del personal escolar (rector y docentes).

Se había resuelto además que la definición de la relación se hiciera en público y en presencia de todos, a través de contactos directos que permitiesen al equipo observar las diferentes realimentaciones inmediatas. Había que estimular discusiones que enfocasen los puntos nodales de la definición de la relación y del contexto, con el fin de eliminar o por lo menos reducir, en la medida de lo posible, ambigüedades o consensos que sólo fueran aparentes. Se debatió después cuáles podrían ser los instrumentos idóneos para producir una comunicación *unívoca clara y persistente a largo tiempo*.

Se concluyó que el instrumento más adecuado en ese sentido era un documento escrito, una suerte de contrato-programa. Cuando se inició la programación didáctica, los miembros del centro, previa discusión y consentimiento del rector, rogaron a los docentes que se reunieran para puntualizar cuáles eran sus expectativas en relación con el equipo. Este discutió después en público, en una asamblea plenaria, a través de un debate articulado y calmo, las diversas expectativas, explicando y fundando consensos y disensos.

Al término de la reunión el equipo anunció que presentaría por escrito una síntesis de las conclusiones. Al poco tiempo los miembros del equipo se presentaron con el documento y distribuyeron copias a cada uno de los docentes. Sobre la base de ese contrato-programa, el equipo pidió y obtuvo el consenso.

que la capacitación adquirida mediante el análisis de los errores antes cometidos resultó muy útil para la nueva actuación del equipo.

Texto del documento entregado

En una escuela media experimental, el centro de orientación se califica como servicio que por medio de su personal especializado contribuye al análisis de las situaciones y a la búsqueda de soluciones respecto de los problemas escolares, con especial referencia a la innovación didáctica, actualización del personal de la escuela, integración escuela-comunidad local y gestión social de la escuela. El psicólogo, la asistente social y la consejera de orientación intervendrán en dichos análisis y búsqueda según la competencia específica de cada uno de ellos pero actuando en estrecha coordinación. En particular, el psicólogo no asumirá en la escuela la función de terapeuta y no utilizará los modelos del análisis intrapsíquico. El contexto escolar permite, en cambio, utilizar los modelos de las relaciones interpersonales.

Uno o más miembros del centro participarán regularmente en las reuniones semanales de los docentes a lo largo de todo el año escolar. La presencia del equipo del centro representa una colaboración de tipo continuado. En términos específicos, el equipo del centro está dispuesto a aportar su *contribución* a los fines siguientes:

- a) programación de la experimentación y comprobación de los resultados;
- b) análisis de la situación de cada clase (relaciones interpersonales), en las sesiones de los comités de clase;
- c) problema de evaluación del aprendizaje;
- d) actividades de actualización;
- e) actividades de orientación cuyo contenido y características definirán juntamente con los docentes designados por la asamblea;
- f) coordinación escuela primaria-escuela media;
- g) desarrollo de las relaciones escuela-familia-comunidad.

Los miembros del Centro de orientación

Efectos obtenidos y observados

Los efectos de la aplicación del contrato-programa se manifestaron en tres direcciones:

- a) en los miembros del equipo;
- b) en las relaciones entre los miembros del personal de la escuela;
- c) en las actividades desarrolladas.

a) En los miembros del centro el cambio fue radical. Habían terminado el año escolar anterior con una sensación de frustración y fastidio por no haber sabido definirse ni tampoco definir con claridad la relación con el rector y los docentes. La aplicación práctica en el

campo de los axiomas de la teoría de la comunicación humana permitió estructurar una estrategia de intervención adecuada que muy pronto reveló su eficacia. Esto proporcionó a los miembros del equipo una sensación de seguridad que hasta entonces no habían conocido.

b) Se registró un clima mejor en la relación entre los profesores y el rector y entre el rector y el equipo del centro, y no surgieron los recelos y antagonismos del año anterior. En especial, el rector no trató de utilizar al equipo como instrumento para sus propios fines y los profesores no formularon pedidos incorrectos. El contrato no fue objeto de impugnaciones y las alusiones que se hicieron al mismo no fueron polémicas sino simplemente explicativas, por lo general implícitas.

c) Las principales actividades derivadas del contrato y desarrolladas por el equipo del centro y la escuela experimental, en colaboración, fueron: la programación de la actividad escolar anual (elaboración y aplicación); vinculación entre la escuela primaria y la escuela media; trabajo de orientación; curso de actualización en el cual el psicólogo despertó nuevos intereses y estimuló iniciativas; colaboración con los comités de clase para el análisis de las dificultades que surgían. La contribución del equipo fue fructífera, sin pretender la exclusividad en ninguno de los campos de intervención contractuales.

Aquello que en el documento pudo parecer una especificación de contenidos, funcionó fundamentalmente como definición de la relación.

Más adelante, los miembros del grupo aplicaron una estrategia similar en múltiples situaciones laborales, pero la perfeccionaron en ciertos detalles, por ejemplo distribuyendo entre los docentes tarjetas inspiradas en las entrevistas estructuradas de la familia elaboradas por Watzlawick.

Los resultados confirmaron la funcionalidad de dicha estrategia, por cuanto la definición de la relación a que se llegaba de ese modo (estimulada, debatida, formulada, confirmada y mantenida a través del tiempo) actuaba como correcto marcador del contexto, capaz de otorgar significado y eficacia a las intervenciones posteriores.

BIBLIOGRAFIA

- Ashby, W.R.: *Progetto per un cervello*, Milán, Bompiani, 1970.
Introduzione alla cibernetica, Turín, Einaudi, 1971.
- Autores varios: "Lo psicologo alla ricerca del suo sé", en *Psicologia contemporanea*, Florencia, Giunti, 1975, nos 7, 8, 9, 10, 11,
I vestiti dello psicologo, Milán, Emme Edizioni, 1972.
Psicologi e società, Milán, Feltrinelli, 1974.
- "La sperimentazione del tempo pieno nella scuola media in Lombardia", en *Quaderni della Regione Lombardia*, Milán, 1974, 21.
Ricerche ed esperienze sulla innovazione educativa: la scuola a tempo pieno in provincia di Milano, Provincia di Milano, 1974.
- Barbagli, M. y Dei, M.: *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- Bateson, G.: *Steps to an ecology of mind*, Nueva York, Ballantine Books, 1972.
- Berne, E.: *A che gioco giochiamo*, Milán, Bompiani, 1967.
- Bertalanffy, L. von: *Teoria generale dei sistemi*, Milán, ILI, 1971.
- Calegari, P.: *Lo psicologo nella scuola sperimentale*, Roma, Armando, 1973.
- Cancrini, L.: *Bambini diversi a scuola*, Turín, Boringhieri, 1974.
- Cesareo, V.: *Insegnanti, scuola, società*, Milán, Vita e Pensiero, 1968.
- D'Amato, G.: *Verso una nuova psichiatria infantile*, Nápoles, Idelson e Gnocchi, 1973.
- De Bartolomeis, F.: *Scuola a tempo pieno*, Milán, Feltrinelli, 1972.
- De Benedetti, M.: *La scuola media impossibile*, Bologna, IARD, Il Mulino, 1972.
- Grosso, M.: *Problemi di psicologia dell'educazione*, Milán, Vita e Pensiero, 1970.
- Haley, J.: "Verso una teoria dei sistemi patologici", en Zuck, G.H. y Boszormenyi-Nagy, I., *La famiglia: patologia e terapia*, Roma, Armando, 1970, págs. 31-55.
Le strategie della psicoterapia, Florencia, Sansoni, 1974.
- Hall, A. D. y Fagen, R.E.: "Definition of system", en *General system yearbook*, 1956, 1.
- Jacobson, L. y Rosenthal, R.: "Pigmalióne in classe", en Barbagli, M. (comp.), *Scuola, potere, ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972, pág. 221 y sigs.

- Lumbelli, L.: *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milán, Angeli, 1974.
- Mucchielli, M.: *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, París, Librairies Techniques, Les Editions ESF, 1972.
- Satir, V.: *Psicodinamica e psicoterapia del nucleo familiare*, Roma, Armando, 1973.
- Selvini Palazzoli, M.: "Contesto e metacontesto nella terapia della famiglia", en *Arch. Psicol. Neurol. Psich.*, 1970, 31, 3, págs. 203-211.
 "Il razzismo nella famiglia", en *Arch. Psicol. Neurol. Psich.*, 1971, 32, 6, págs. 549-557.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. y Prata, G.: "The treatment of children through brief therapy of their parents", en *Family process*, 1974, 13, 4, págs. 429-442.
Paradosso e controparadosso, Milán, Feltrinelli, 1975.
- Viola, N. y Vecchi, G.: *Il ruolo dello psicologo*, Florencia, Guarnaldi, 1975.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. D.: *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.
- Watzlawick, P., Weakland, J. y Fisch, R.: *Change*, Roma, Astrolabio, 1974.
- Zappella, M.: *Il pesce bambino*, Milán, Feltrinelli, 1976.