

Reflexiones

*La psicopedagogía del siglo XXI**

Silvia Baeza

De los cambios

Desde la perspectiva eco-sistémica que sostenemos, asumimos que familia-escuela- comunidad educativa-mundo laboral forman una compleja trama del mesosistema que es el nicho ecológico de niños y jóvenes durante una parte importante de sus vidas. (Bronfenbrenner, 1979).

Este modelo ecológico destaca la importancia que tiene el estudio de los efectos de la participación y aprendizajes simultáneos de la persona en distintos contextos desde los inicios de la vida. Resalta, también, la relación existente entre ellos, ya que, además de las influencias que cada uno de estos microsistemas pueda tener por separado sobre el desarrollo de niños y jóvenes, es necesario prestar atención a cómo pueden afectar las relaciones que el niño establece en su hogar, en la escuela, cómo juega el contexto socio-laboral de sus padres, en qué medida las relaciones del hogar-escuela-comunidad pueden favorecer el desempeño y rendimiento escolar y social, o interferir en él.

Haremos una breve recorrida por algunos de los cambios en estos sectores acontecidos en nuestro país desde comienzos de la década de 1980 sin profundizar en ellos, pero imposibles de no ser mencionados y concebidos como formando parte del conjunto mayor y en estrecha relación con el desarrollo de nuestra profesión. Entre los más sobresalientes, destacamos: la inseguridad económica y civil, el desempleo, la pobreza, la extrema flexibilización laboral, la caída de las remuneraciones, de los beneficios sociales y el abandono de la red de contención del Estado, la explosión de la información, las nuevas tecnologías con sus consecuencias sobre las nuevas y necesarias formas de aprender (dentro y fuera de contextos escolares), los cambios sociales en la familias, en las cuestiones de género y el manejo del tiempo.

Esta “modernidad líquida” (tan bien caracterizada por Bauman) en la que vivimos hoy con sus tiempos instantáneos, descomprometidos, evasivos, que priorizan los nexos del dinero y de lo económico, en general, facilita que se “licuen los vínculos de reciprocidad, de solidaridad y de mutua responsabilidad”. Veremos, pues, cómo la familia, la educación y los modos de vida familiares, educativos y laborales de sus miembros se ven profundamente afectados en su devenir diario.

Evoluciones en el mundo de la familia

Nos resultan ya más conocidas las nuevas y diversas configuraciones familiares: familias monoparentales, ensambladas, y otras organizaciones familiares. (Baeza, S 2006). No hemos, sin embargo, profundizado aún en el impacto que cada una de estas configuraciones tiene sobre la subjetividad de niños y jóvenes.

Mirando de cerca las familias, observamos cómo la nuclearización y urbanización se mantienen como tendencias. Se observa, cada vez más, un grupo familiar reducido, con un número menor de hermanos y escasos (o nulos) contactos con abuelos, tíos, primos (la familia extensa).

Una cantidad importante de familias conviven en espacios urbanos separados del núcleo familiar más extenso. Entre otras cuestiones, esto ha contribuido a su debilitación, lo que conduce a que la socialización primaria-familiar de los niños sea una responsabilidad casi exclusiva de los padres compartida en un alto porcentaje de casos con otros sistemas sociales.

La familia contemporánea, como la percibimos hoy, absorbe los cambios con contradicciones y ambivalencias, modifica progresivamente la morfología y la configuración familiar, reduce la convivencia generacional, flexibiliza muchas de sus reglas y, en general, favorece una relación más fluida, comprensiva y tolerante entre padres e hijos. Aún son limitados, no obstante, los análisis sobre las posibilidades que tienen los diversos estratos sociales en cuanto a la conformación de una unidad familiar sólida y estable, y este análisis no estaría completo si no habláramos de algunas dolorosas realidades, más allá y mucho más acá de las distintas configuraciones familiares.

Si hacemos foco iluminando a la familia argentina en particular, muy en sintonía con la familia latinoamericana, se nos presentan duras realidades que impactan fuertemente en el núcleo familiar y están profundamente enraizadas con el mundo laboral/ económico y el educativo. Todavía muchas familias viven un silencioso drama de vastas proporciones. El aumento de mujeres solas jefas de hogar, la renuencia de hombres jóvenes a formar familias, con la consecuente ausencia de la figura del padre, el aumento de nacimientos fuera del matrimonio, las madres precoces, el flagelo de la violencia doméstica, la incapacidad de muchas familias de proporcionar una infancia protegida y los niños de la calle son algunos de los aspectos más destacados. Cada una de estas cuestiones conforma un cuadro de debilitamiento y desarticulación familiar que impactan en nuestro rol profesional.

La pobreza y la desigualdad

Aun contra su voluntad, numerosas parejas jóvenes no tienen las oportunidades

reales para conformar o mantener una familia. Muchas familias son destruidas por la pobreza y la desigualdad, otras no llegan siquiera a ser constituidas, cuestión que deja al descubierto la falta de políticas públicas activas enfatizadas en la protección de la unidad familiar.

Las enfermedades asociadas con desnutrición

Se observa, al igual que en casi todos los países de la región, un incremento en enfermedades no transmisibles, crónicas, asociadas con alimentación y nutrición. La desnutrición y otros aspectos de la pobreza llevan a fuertes retrasos en los niños más pobres que los van a afectar a lo largo de todas sus vidas.

Estudios de UNICEF identificaron retardos en el desarrollo psicomotor de una muestra de niños pobres a partir de los 18 meses de edad. A los cinco años, la mitad de ellos presentaban atrasos en el desarrollo del lenguaje, 40% en su desarrollo general, y 30% en su evolución visual y motora.

Mujeres solas, jefas de hogar

Un número creciente de unidades familiares tiene solo uno de los progenitores al frente, la madre en la inmensa mayoría de los casos. La correlación con pobreza es muy estrecha. Un porcentaje muy alto de las mujeres jefas de hogar pertenecen a estratos humildes de la población. Un estudio BID-CEPAL-PNUD (1995) describe así la situación:

“La casi totalidad de los países de América Latina tienen porcentajes de hogares con jefatura femenina superiores al 20%, lo que contribuye fuertemente al fenómeno conocido como “la feminización de la pobreza”. Los estudios de CEPAL dejan en evidencia la mayor pobreza relativa -muchas veces la indigencia- de los hogares a cargo de una mujer”.

Otro cambio estructural significativo es el aumento de las tasas de divorcio, lo que ha llevado a un notable incremento en el número de familias monoparentales, por un lado, y a familias ensambladas por otro.

El embarazo adolescente o las “madres precoces”

El embarazo adolescente, creciente en nuestro país, especialmente en los sectores más desfavorecidos, configura un “círculo perverso regresivo”.

La pobreza y la inequidad impactan severamente a dichos sectores en materia educativa.

Con limitada escolaridad, se dan condiciones que facilitan el embarazo adolescente, (recuérdese que la escolaridad promedio de toda América Latina es de solo 5,2 años, y la de los sectores pobres, considerablemente menor). A su vez, la maternidad en la adolescencia conduce frecuentemente a que estas jóvenes dejen sus estudios. Las cifras indican que las madres pobres adolescentes tienen entre un 25 y un 30% menos de capital educativo que las madres pobres que no han tenido embarazo adolescente. Al tener menor nivel educativo, e hijos, las madres adolescentes ven reducidas sus posibilidades de obtener trabajos e ingresos, lo que consolida y profundiza el círculo de la situación de pobreza (Kliksberg, B, 2004).

El aumento de la violencia doméstica

En toda Latinoamérica, tiene gran amplitud el fenómeno de la violencia doméstica. Según estiman Buvinic, Morrison y Schifter (1999), entre 30 y 50% de las mujeres latinoamericanas -según el país en que vivan- sufren de violencia psicológica en sus hogares, y de 10 a un 35%, de violencia física. Sin entrar en el tema con profundidad, destacamos los daños graves que esta situación causa a la estructura familiar, las severas repercusiones que tiene en los hijos y sus resonancias en el contexto escolar.

Vulnerables y desprotegidos. Los niños de la calle

Una población creciente de niños viven en las calles de muchas grandes ciudades latinoamericanas (Río, Sao Paulo, Bogotá, México y, también, Buenos Aires y otras ciudades). Sobreviven en condiciones cruentas, buscan el sustento diario expuestos a todo tipo de peligros. Son el blanco de grupos de exterminio, y se ha estimado que no menos de 3 niños de la calle son asesinados diariamente en ciudades del Brasil, entre otros países.

Juan Pablo II denunció permanentemente esta situación inhumana. Los describió, como "niños abandonados, explotados, enfermos".

La presencia y aumento de los niños de la calle tiene que ver con múltiples factores, pero, claramente, denotan una quiebra profunda de la estructura básica de contención que es la familia. Los procesos de erosión que esta sufre, su desarticulación, la constitución de familias precarias y la pauperización minan silenciosamente la capacidad familiar de mantener en su seno a estos niños. (Klisberg, B, 2004).

Los cabezas grises

Hoy, podríamos ampliar esta franja de vulnerables y desprotegidos a un porcentaje importante de ancianos que tampoco parecen gozar de la protección familiar ni del estado. Esta franja, llamada de los "cabezas grises", es un polo, casi virgen, para iluminar y reflexionar desde la psicopedagogía.

La figura del padre

Mucha investigación reciente afirma y fundamenta que "la presencia del padre es central para proveer o reforzar ciertos activos de los niños", ya sea como:

- modelo forjador de identidades, (especialmente para los varones);
- agente de contención, de creación de reglas y hábitos de disciplina y transmisor de experiencias de vida;
- soporte material, ya que la falta del aporte del padre reduce considerablemente los ingresos del hogar, particularmente porque las mujeres ganan entre un 20% y un 50% menos que los hombres, y
- como capital social, (entendido como educación y formación) en la medida en que la ausencia del padre implica la pérdida de una línea de contacto con las redes masculinas, tanto en el mundo del trabajo como en el de la política. Además, al cortarse el nexo con las redes de parientes que podría aportar el padre, disminuyen significativamente los vínculos familiares potenciales.

La renuencia a formar y mantener familias

Una proporción creciente de jóvenes se resiste a constituir hogares estables. Ello aumenta las tasas de familias inestables, tendencia que parece fuertemente influida por el crecimiento de la pobreza y la desocupación. En muchos de estos casos, no ven la posibilidad de encontrar un empleo estable que les permita cumplir el rol de proveedores de los ingresos del hogar. La situación general, como lo indican las investigaciones, muestra, además, un gran temor por la inestabilidad que caracteriza al mercado de trabajo. A todo ello, se suman dificultades objetivas, como las severas restricciones para acceder a una vivienda. A su vez, los mensajes de los medios masivos de comunicación suman un creciente nivel de expectativas de consumo en los hijos de hogares humildes. Los jóvenes cónyuges se sienten muy exigidos y, a veces, impotentes para poder enfrentar las demandas. Las desventajas relativas de los niños criados en hogares desarticulados se agudizan.

zan (Katzmann, 1997) en las condiciones laborales actuales que exigen un nivel de preparación -intelectual y emocional- cada vez mayor, y procesos educativos cada vez más extensos. Por lo tanto, no contar con una familia integrada que apoye emocional y prácticamente a niños y jóvenes de familias desarticuladas carecientes de este capital social clave es uno de los desafíos profesionales con que nos enfrentamos, y parece ser un próximo reto para una formación / reflexión profesional en este sentido.

Todos tenemos una percepción personal sobre la necesidad e importancia de contar con una familia, pero vale la pena destacar algunos de los fundamentos empíricos, cada vez más abundantes, que dan base a la fecundidad de un trabajo sostenido con y para la familia, especialmente desde nuestros roles profesionales.

Investigaciones recientes sostienen que la familia tiene importante influencia sobre la denominada “inteligencia (y yo agrego aprendizaje) emocional”. Goleman (1995), Bisquerra (2003), (Mayer y Salovey, 1993, 1997; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Todos estos autores destacan que el buen desempeño y logros de las personas, en su vida productiva, no se halla ligado solo a su cociente / nivel o modalidad intelectual, sino que está en estrecha relación con sus calidades emocionales.

Entre los componentes de esta inteligencia emocional, fuertemente anclada en las neurociencias, se hallan el autodomínio, la persistencia, la capacidad de auto-motivación, la facilidad para establecer y sostener relaciones y habilidades interpersonales sanas y para interactuar en grupos. Bien sabemos de personas de elevada inteligencia emocional que logran mejores resultados que otras con cociente intelectual mayor, pero reducidas calidades y competencias emocionales.

Es que la familia tiene un gran peso en la conformación y desarrollo de la inteligencia emocional. Los niños perciben en las relaciones entre sus padres, y con ellos mismos, los modos de vincularse con lo emocional, lo que va a incidir sobre sus propios estilos de comportamiento. Goleman destaca que: “La vida en familia es nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional”.... Por supuesto, y muy cercana, hace su aparición la escuela.

Investigaciones de los últimos años han agregado a esa perspectiva fundamental conclusiones de investigación de las ciencias sociales, según las cuales la unidad familiar realiza, además, aportaciones de gran valor en campos muy concretos. Destacan el papel de la familia en el rendimiento educativo, en el desarrollo de la inteligencia emocional, en las formas de pensar, en la salud, en lo social y en la prevención en general (de la delincuencia, en particular).

La familia con su dinámica va moldeando perfiles de comportamiento en los niños, “formas de pensar y de actuar”. Naum Kliksberg (1999) señala al respecto que el niño se vincula con sus padres y hermanos a través de tres modalidades

básicas: de aceptación pasiva, de imposición autoritaria y de diálogo democrático. En los hogares tiende a predominar alguno de estos modelos de interacción. Resalta el investigador que, si el predominante es el de aceptación pasiva, se genera una forma de pensar "sometida" que acepta argumentos y posiciones sin inquirir mayormente sobre sus fundamentos. Si la interacción usual es la autoritaria, se desarrolla una forma de pensar orientada a imponer el propio pensamiento al otro, solo centrada en las coerciones necesarias para lograr ese objetivo. Si, en cambio, el modelo de interacción es "dialogal democrático", la forma de pensar que se desenvuelve es crítica, se aprende a escuchar al otro, se trata de entenderlo y de explicarse.

No hay que hacer un gran esfuerzo para transpolar las mismas ideas al contexto escolar y proponer una reflexión conjunta desde la psicopedagogía.

La familia, por lo tanto, y a pesar de todo, sigue constituyendo un grupo humano primario en el que confluye un conjunto de relaciones, vivencias e interacciones personales de difícil cuantificación. Conforma (o, por lo menos, lo expresa el imaginario social) uno de los núcleos sociales que ejerce una poderosa influencia sobre la persona desde sus estadios iniciales y a lo largo del resto de su vida.

Nuestra sociedad aún considera a la familia como aula primordial y responsable de proporcionar la socialización primaria de los niños introduciéndolos en el contexto social más amplio.

Desde hace unos años, se valoran y ponderan también la influencia de los medios de comunicación y las transformaciones del mundo laboral como otras dimensiones que inciden fuertemente sobre la socialización inicial; sin embargo, todavía estos no son contemplados en su magnitud por la escuela.

Co-evoluciones en el mundo laboral

El mundo laboral nos muestra, entre algunas de sus características peculiares en el momento actual, un porcentaje cada vez más amplio de mujeres-madres que trabajan fuera del hogar para reemplazar o complementar los ingresos deteriorados de sus cónyuges.

Las mujeres continúan incorporándose e involucrándose más intensamente en el mundo laboral, lo que impacta indirectamente en el sistema educativo debido a la incorporación de los niños en la escuela desde estadios muy tempranos (jardines maternales).

A su vez, se limita el tiempo de presencia de ambos padres en los hogares, y esto obliga a las familias (padres) a hacer uso de diversos medios / sistemas para el cuidado de sus hijos, tales como guarderías, jardines maternales, cuidadores en

la casa, parientes diversos y hasta otras redes sociales (vecinos/ centros comunitarios).

Hay sectores sociales donde es frecuente que los niños, desde estadios tempranos, cumplan doble escolaridad, lo cual implica que coman en la escuela, por elección o por necesidad; y en casos de sectores con mayores recursos económicos, que desarrollen actividades extraescolares de todo tipo (a veces, excesivamente). (Baeza, 1995).

Por su lado, la escolaridad obligatoria hoy se ha prolongado hasta no menos de los 14 años que, sumados a los actuales intentos de prolongarla aun más (hasta los 16 años), demora el ingreso de los jóvenes en el campo laboral. Concomitantemente, y por situaciones que se conectan con aspectos socio-económicos, se da una gran deserción escolar (el llamado "fracaso escolar", todavía puesto básicamente en el rendimiento del niño / joven individual), por lo cual muchos jóvenes no terminan su ciclo a los 14 años requeridos por la ley y encuentran enormes dificultades de inserción laboral.

Co-evoluciones en el mundo de la escuela

Sin adentrarnos en la compleja historia de la escuela argentina, mencionaremos algunos hitos que a lo largo de la historia se han sucedido y han producido y contribuido a las transformaciones y cambios en las relaciones entre familia y escuela. Las primeras escuelas en nuestro país mantenían una estrecha relación con la comunidad en la que estaban insertas. Padres, docentes y comunidad educativa local, más amplia, conocían y generalmente compartían, además de coincidir y aceptar, los objetivos y los modos escolares.

A principios del siglo XX, esta situación comenzó a cambiar. Surgió un nuevo patrón de relaciones entre familia y escuela, instituciones que comenzaron a distanciarse entre sí. Muchos son los factores que influyeron, y exceden sobradamente este trabajo. Solo citaremos algunas características muy evidentes que creemos incidieron en un distanciamiento entre ambos sistemas.

Entre otras, la tarea docente/ pedagógica se fue especializando y haciendo cada vez más compleja. Los docentes comenzaron a enseñar disciplinas / materias cada vez más específicas y a utilizar métodos alejados de la experiencia de los padres, quienes poco tenían que decir -a veces, ni siquiera comprender- sobre lo que ocurría en el interior de la escuela o del aula. Así, la fractura padres-docentes comenzó a ampliarse.

Empezó a considerarse que las responsabilidades de familia y escuela eran distintas y, por un tiempo, se "naturalizó" esta perspectiva: los padres debían enseñar

a sus hijos una socialización básica, y la responsabilidad de los maestros era la enseñanza de la lectoescritura, cálculo y, gradualmente, otras ciencias / disciplinas.

Así, padres y docentes empezaron a perseguir objetivos independientes. Los padres, casi con exclusividad la madre, en esta época, se acercaban a las escuelas de forma individual y para tratar temas derivados de la educación del hijo (en general, solo si había dificultades).

Con el correr de los tiempos y las acuciantes necesidades económicas, la familia delegó muchas funciones primarias sobre la escuela (Baeza, 1995) que, a su vez, las asumió. Y esta alianza - familia-escuela empezó a estar caracterizada por el conflicto.

Hoy, nuestra escuela está siendo objeto de un conjunto de demandas sociales que intentan y pretenden que sea ella la que se haga cargo de todas -o una parte bien importante- de las problemáticas de niños y adolescentes.

El sistema escuela, a diferencia del sistema familiar, no siempre acompañó los cambios y transformaciones sociales al mismo ritmo en que se iban produciendo, lo que favoreció la construcción gradual de una brecha en lo que antaño había sido una intersección fecunda de sistemas.

El prestigio y autoridad de los docentes decayó, los salarios se deterioraron y, en general, crearon en aquellos intensa insatisfacción (comenzaron a ser llamados profesionales de la educación en lugar de "maestros"). Por su parte, la brecha tecnológica aumentó las diferencias entre escuelas y maestros de distintos sectores económicos.

Los docentes, descalificados, desjerarquizados, sin el nivel del que gozaban antes en el status social, víctimas prioritarias del síndrome del "burn out", hoy expresan carencia y limitaciones serias en su formación académica de base para enfrentar las situaciones escolares cotidianas.

Cada vez que tienen la oportunidad, hacen explícito su pensamiento. Es frecuente escuchar, desde el discurso docente, los sentimientos de desconcierto e insatisfacción, y hasta la desesperanza o incredulidad sobre la mejora de la educación y de sus propias prácticas. Este malestar y sentimiento de derrota paraliza a un sector importante del personal docente. Muchos de ellos desean abandonar las aulas en poco tiempo.

Una extensa nota periodística (*La Nación*, julio 2005) comenta entre contenidos de una investigación pedagógica que... "el 47,5% de los docentes quiere dejar de enseñar. La mayoría prefiere no estar al frente de alumnos." El 27% quiere realizar otra actividad en el ámbito educativo, el 20% aspira a cargos directivos y de gestión,...solo un 42% quieren permanecer en sus cargos....menos de la mitad.

Esta investigación pone en evidencia el desgaste de los docentes, que hoy se

ven exigidos no solo a enseñar, sino a actuar como contenedores psicológicos de sus alumnos, y se debaten en la tensa dimensión entre enseñar y contener.

La encuesta, aplicada a aproximadamente 13.000 docentes de la región, indica que el deseo de salir del aula lo presentan también el 40 % de los docentes en Brasil, el 68 % en Perú, el 36 % en Uruguay. En Argentina fueron encuestados más de 2000 docentes, (*Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO*). (Muller, 2005).

No obstante, la escuela -la argentina, al menos- parece todavía ser la única institución pública jerarquizada por la política social para la educación de los niños y jóvenes, pero no logra dar respuesta, ni articular las múltiples demandas y expectativas emergentes.

Las intersecciones. La interfase familia-escuela

Tan conocida y tantas veces transitada, esta interfase familia-escuela necesita ser recorrida una vez más, ya que, todavía, tanto padres como docentes, a veces, tienen que definir, o bien, en muchos casos, redefinir sus relaciones y forma de interactuar.

La reflexión sobre el contrato entre ambas (familia-escuela) que tenía vigencia hace un tiempo -no demasiado lejano- se impone en la actualidad -casi como un imperativo- ante el riesgo de que sigan reclamándose mutuamente objetivos diferentes, cada una anclada en expectativas también diversas.

La calidad de las escuelas, el currículum, la calificación de los docentes, las formas de evaluación, los textos escolares, la infraestructura escolar, los tiempos y espacios escolares, el clima sociorrelacional, las rutinas... todo influye en los procesos de aprendizaje.

Varios estudios (Baeza, 2005) concluyen categóricamente sobre cómo la participación de los padres en la vida escolar tiene efectos y repercusiones. Entre ellos se destacan una mayor autoestima de los niños, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones padres-hijos y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela y el aprendizaje en general.

Otras conclusiones dan cuenta de efectos positivos secundarios sobre los mismos maestros que trabajan cooperativamente con la familia generando climas sociorrelacionales más favorables a las situaciones de aprendizaje y convivencia (Baeza, 2005).

Investigaciones de la CEPAL (1997) también concluyen que el 60% de las diferencias en rendimiento estarían vinculadas al clima educacional del hogar, su nivel socioeconómico, la infraestructura de vivienda (hacinadas y no hacinadas) y el tipo y estilo de familia.

Aspectos básicos de la estructura de la familia tendrían, por tanto, fuerte influencia en los resultados y rendimiento educativo. Entre ellos, elementos como el capital cultural que traen consigo los padres, su nivel de apoyo, dedicación y motivación para acompañar los estudios de los hijos con estímulo permanente.

“Entre” familias y escuela

Al igual que las familias, la escuela, la argentina en nuestro caso, y las escuelas, cada una en particular, tienen creencias sobre los miembros individuales y/o sobre otros sistemas con los que interactúa, sea el sistema familiar, el sistema de salud (hospital, centro asistencial), el sistema judicial (juzgados de menores, de adopción, trabajadores sociales, etc.), sistemas recreativos, religiosos y otros.

Estas creencias pueden restringir las visiones y versiones de la realidad y conforman en el tiempo patrones de interacción. Cada sistema tiene mitos y creencias, unos respecto de otros, que, en ocasiones, facilitan el cambio o, a la inversa, funcionan en favor del *status quo*, el no cambio.

Cuando no se revisan estas creencias entre escuela / familia se restringe la cantidad de opciones posibles y se generan ciclos de interacción estereotipados. Así, una familia que “ve” a la escuela de su hijo/a con sospecha y suspicacia recibirá toda información que de ella provenga con estos lentes sin poder “ver” otras perspectivas o transacciones positivas. A la inversa, la escuela cuyo punto de vista sobre la familia o el niño-alumno sea negativa no registrará los esfuerzos o pequeños logros que se produzcan.

Estas creencias pueden ser parte de un legado intergeneracional, la acumulación de experiencias previas, o bien, surgir ante una situación crítica. Familia (padres) y escuelas (maestros) son portadores muy fuertes de creencias que transmiten a través de mensajes, explícitos o implícitos, los cuales, normalmente, no suelen revisarse a lo largo del tiempo. Son pocas, si no inexistentes, las instancias de capacitación y reflexión en este sentido. Estas creencias surgen o son explicadas desde diferentes teorías y pasan a formar parte de un criterio, con categoría de “verdad”, sobre la naturaleza humana. No suelen ser entendidas como cristales, a veces circunstanciales, que hacen que determinada información esté en determinado momento más disponible que otra.

La exclusión en el interior

Otras veces se hacen evidentes, desde su mismo interior, prejuicios sociales

como "las familias pobres", o características raciales, de género o de nacionalidad ("los bolitas, los rusos").

En oportunidades, son generadas, incluso, por los informes profesionales que se envían y/o se producen en el interior de la misma escuela. Y partir de ellos, se desprenden maneras de trabajar, separar, derivar a niños y a familias. Aquellos que no entran en determinada categorización suelen rotularse como "no colaboradores" "no apto para..." "es para especial".

Entre las que circulan dentro del ámbito escolar / educativo en general y que se hacen evidentes, tal vez por la tradición homogeneizante de nuestra escuela, están las de signo etnocéntrico y xenofóbico. Estas expresan concomitantemente consideraciones acerca de la capacidad de aprendizaje de determinados alumnos ("lentitud" "dispersión") a los que se tipifica según características culturales, nacionales, propias de sus lugares de origen; y a partir de este diagnóstico se instrumentan prácticas pedagógicas, (Neufeld & Thisted, 1999).

Todas ellas son representaciones desvalorizantes de alumnos, a veces patologizantes, en las que se marcan las "deficiencias", las "carencias": "no entiende", "no presta atención", "no puede" o "no le da", "es abúlico, apático", inclusive con jerga "psico" es un "TOC" o el tan de moda es "ADD" o "bipolar". Otras veces se caracteriza a los alumnos como "delincuentes", "violentos", "agresivos", "drogadictos" o "ladrones" "prostitutas", "su padre es piquetero/cartonero/ preso... y este va a terminar igual".

"Hace 30 años, cuando la escuela expulsaba, había un sistema que incluía: el mercado laboral. Hoy, cuando un pibe abandona la escuela cae al vacío: no hay necesariamente un espacio esperando. Y ese vacío es riesgoso, comenta Pineau en "La deserción en los secundarios" (*Diario Clarín*, octubre 2008).

Estas etiquetas suelen producir una "profecía autocumplida" respecto de la conducta y del "no aprendizaje" que se atribuyen al alumno, sin conectarse con las conductas que sostienen estos rótulos desde el polo docente. Parte de nuestra sociedad aún sostiene la creencia acerca de "nuestra cultura de tolerancia", la creencia en "el crisol de razas" que orienta algunas prácticas hacia la asimilación; sin embargo, el mundo social cotidiano nos presenta otra cara de esta supuesta "tolerancia". En contraposición, nuestro sistema educativo todavía impone que el alumno se integre o asimile a la cultura escolar, cuya norma es la homogeneidad, no la diversidad, la uniformidad, no la creatividad.

Otras veces, las lecturas lineales de situaciones o eventos, frecuentes en el medio educativo, como "un niño abusado será de adulto un abusador" o "no rinde porque es hijo de padres separados", son moneda corriente en nuestro contexto educativo, y la falta de reflexión o, simplemente, el desafío sobre ellas coarta las posibilidades de cambio. Es así como, de acuerdo a la creencia predominante en cada escuela, el mismo comportamiento de un niño se derivará, en un caso, (al

niño o la familia) a un sistema de salud (psicoterapias diversas-hospital) y, en otro, podrá ser remitido al sistema judicial.

El sistema de salud o un terapeuta privado etiquetará al niño como "depresivo / agresivo", mientras que el sistema judicial verá al mismo niño como "delincuente infantil o juvenil". Las conocidas etiquetas, individuales o grupales, describen cualidades como si estas fuesen inherentes a las personas en lugar de considerarlas como un punto de vista particular en un momento determinado en ese contexto en particular. Cuando una persona, familia, grupo o situación es etiquetada, ciertas opciones se tornan disponibles o posibles y otras se omiten o quedan ocultas. Se olvida el hecho de que la etiqueta empleada y la conducta estén cultural o socialmente determinadas o, al menos, pautadas.

Cuando empleamos etiquetas tales como "retardo mental", "inmadurez", "fracaso escolar" "malo para las matemáticas / el arte, etc.", términos que aún hoy usamos en las escuelas, no solemos pensar en que estos son constructos sociales apoyados en determinados valores e ideología temporales; mas bien, los consideramos como características individuales.

Tratar a un niño -o a una familia- como si fuese "desviado", no solo disminuye su participación social, sino que lo induce a cumplir con el mandato o la etiqueta impuesta. Cuando las etiquetas que utilizamos no coinciden entre sí, hay conflicto entre ellas, el conflicto se cristaliza, queda congelado o crece sin mayores posibilidades de resolución. Cada sistema intenta buscar soporte en las conductas de los involucrados para sostener su peculiar punto de vista, produciéndose a veces una escalada para determinar quién tiene "la razón". A la inversa, el consenso total entre las etiquetas elegidas desde todos los sistemas puede ser igualmente peligroso, pues deja poco margen al cambio o innovación. ("Esto no se puede", "es un fronterizo", "son delincuentes", "no hay recursos, no hay nada que hacer, con ellos no se puede.").

Mirado desde el polo del docente, también encontramos situaciones de exclusión interna de docentes. El sentido heroico de la tarea escolar que muchos de ellos construyen y desarrollan día a día no les permite, muchas veces, apropiarse del derecho que los asiste de participar, opinar, disentir, discutir y reflexionar sobre la trama más amplia que la del aula donde ejercen diariamente su tarea.

¿Cuánto pensamos desde la Psicopedagogía estas realidades?

¿Cómo nos interpelan los cambios acontecidos en las familias con las que trabajamos?

¿Colaboramos en la reflexión, construcción, argumentaciones y planteos críticos frente a estos prejuicios estigmatizantes?

¿Revisamos nuestra propia biografía escolar como anclaje de muchas representaciones sociales?

¿Hemos modificado nuestros esquemas mentales?

¿Qué pautas y etiquetas usamos con el fin de reducir la complejidad de la realidad psicopedagógica?

¿Tiempos de desencuentros?

Encrucijadas actuales. La interfase escuela-familia / mundo social-laboral

Familia, escuela, empresas, instituciones públicas, organismos de actividades culturales y de ocio forman el complejo entramado social en el que nos movemos y contribuyen también a la transmisión de saberes de unos a otros.

Nuestra escuela no parece resignarse al hecho de haber perdido su lugar prioritario en esta transmisión, no se entera de esta descentración del conocimiento y, por momentos, se aleja peligrosamente del mundo cotidiano. En oportunidades, el conocimiento escolar muestra una gran distancia respecto del conocimiento popular que circula (e inunda) y que a los ojos de los alumnos es mucho más motivante.

Durante su formación, nuestros docentes, la mayoría de las veces sometidos a formaciones teóricas contradictorias que ponen el acento en su singularidad, se ven forzados a implementar o reproducir prácticas homogeneizadoras que también, probablemente, formen parte de sus propias historias escolares y, por ello, parezcan estar dirigidas, más bien, a un alumno ideal, ahistórico y descontextualizado.

Sin embargo, nuestros alumnos de hoy llegarán a la mayoría de edad plenamente instalados en la era digital, sin temor a las tecnologías y dentro del mundo de la realidad virtual, casi omnipresente en nuestras vidas. Esta realidad virtual, la posibilidad de simulación del espacio tridimensional, integra a la vez el mundo de la imaginación con el mundo real eliminado entre ambos las distancias físicas y hasta temporales junto a una suerte de aceleración/contracción del tiempo (los microprocesadores, la transmisión óptica de datos, etc.). El fenómeno, que incluye Internet, pero lo supera, se encuadra dentro de la revolución digital y nos pone en contacto con la nueva tecnología, de uso cotidiano en los ámbitos laborales. (videoconferencia / el video teléfono / video - cámaras digitales, los foros virtuales etc.).

Una franja de nuestros alumnos actuales vive en un mundo móvil, disperso, dinámico, diverso, con constantes transformaciones que los lleva a generar nuevas estructuras cognitivas para abordar este mundo. Otra franja padece de lo que denomino *nuevas pobrezas*, (Baeza, 2007) también analizadas por distintas disciplinas y convalidadas por infinidad de consultas clínicas.

La desmotivación, la apatía, el aburrimiento y todos sus parientes próximos como el desinterés, la desilusión...y algunos otros, parecen anclarse sobre una pérdida (o debilitamiento) general del significado y sentido de la vida. Bauman (2006) se refiere a ello como una vida líquida, poco comprometida, "desperdicida", cercana a la desesperanza, sentimiento que anida en la base de muchas depresiones. La desilusión juvenil frente a una realidad poco alentadora, las dudas acerca del futuro, que se combinan muchas veces con la superespecialización del aprendizaje, aumentan la incertidumbre acerca de la adecuación y exigencias de la preparación recibida para insertarse eficazmente en el mundo laboral.

Estas características, especialmente corroboradas en los procesos de orientación vocacional-profesional, muestran cómo la diversificación de los perfiles laborales / profesionales producen más y más desmotivación y desconfianza respecto de la capacidad del sistema educativo y social para satisfacer las metas y expectativas ...que, a su vez, tampoco se perfilan nítidamente.

Otro aspecto de la vida adolescente que poco se mira y, sobre todo, poco se asocia con estos males se relaciona con temas muy actuales de corte psicopedagógico: en Buenos Aires, en los últimos seis años, se duplicaron los repitentes entre los estudiantes secundarios, y creció un 130% -del 7 al 16%- la cantidad de chicos que dejan las aulas en esa etapa crucial en que la escuela es el mejor lugar para estar. (datos de la Dirección de Informática y Planeamiento Educativo Bonaerense, 2007). Se trata, obviamente, de una dimensión que trasciende lo educativo. Abandonar la escuela no es, como hace décadas, solo una opción de quienes -urgidos por el hambre y la pobreza- no tienen otro destino que el trabajo temprano: "Las causas que arrancan al chico del aula son más complejas", coinciden varios expertos, y recorren un abanico que va desde la crisis socioeconómica hasta la desintegración familiar, pasando por el fracaso del Polimodal, la cultura de la inmediatez, el auge del consumismo y el descrédito de cualquier forma de inversión a futuro.

Más datos preocupantes se refieren a este tema: (cito fuentes textuales)... "En primer año del Polimodal (el tradicional tercer año) uno de cada cuatro chicos deja de estudiar. La comparación de los datos oficiales de "eficiencia interna" del período 1999/2000 con los de 2005/2006 revela que la repitencia en el secundario trepó del 4% al 9% en cinco años (con un pico del 16% en octavo del EGB, el viejo primer año), y que la tasa de abandono subió 130%: son cerca de 90.000 chicos que dejan la escuela en un momento delicado de su desarrollo."

Tanto el contexto educativo como el social, más extenso, potencian la competencia versus la solidaridad, y emplean, casi con exclusividad, un poder de tipo sancionador y de recompensas. La burocratización (también en la escuela) aumenta, crece la impersonalidad, decae la solidaridad social y, como en espiral, se genera mayor decepción, apatía y crisis agudas de significado.

“No es posible desinventar la rueda”, reza un dicho popular que parece no ser escuchado por muchas de nuestras escuelas. Mientras el mundo exterior se mueve en las autopistas informáticas y en las intranets, esta revolución digital no siempre ingresa en el ámbito escolar, o lo hace solo bajo formas cuyos contenidos son de corte informático.

¿Cuánto comprendemos acerca de las formas de aprendizaje de hoy, que son diferentes de las de hace unos años?

Ya no implican un cambio “en” “y” de técnicas; más bien, se trata de un cambio de cabezas, como diría Morin; se trata de “reformar el pensamiento” y de reforma de la relación entre el pensamiento y la acción. Investigaciones en ámbitos laborales estiman que una persona con dos años de enseñanza superior cambiará de empleo, al menos, diez veces en el transcurso de su vida profesional.....

¿Pensamos los psicopedagogos en lo que hoy se conoce como andragogía, entendiendo este neologismo, propuesto por la UNESCO, como la formación y educación permanente del adulto?

¿Vemos los psicopedagogos las nuevas formas de aprendizaje de niños y jóvenes?

¿La escuela se hace eco (anticipa) esta realidad?

El siglo XXI parece destinado a ser prospectivo; no se trata ya de adaptarse o ajustarse- clásica definición de aprendizaje- sino de anticipar lo que vendrá en el corto y el largo plazo, y ello depende de la adecuación y flexibilidad con que se aborden los contenidos y actitudes a transmitir.

Tiempos inciertos para educar. Tiempos para anticipar

De los tiempos de desencuentros que venimos exponiendo, trataremos de movernos hacia tiempos que, si bien de incertidumbre, nos abran espacios para anticipaciones, reflexiones, desafíos y propuestas. Dejaré abiertas algunas ideas que, para mí, son ejes esenciales-prioritarios-no únicos- para seguir pensando en clave una psicopedagogía del siglo XXI.

1) La escuela vacía en la sociedad del conocimiento.

Recenterar sus funciones

La escuela ha asumido un conjunto de demandas tan amplio que aparece como el sistema social a “cargo de todas las problemáticas de la infancia” a través de tareas cada vez más diversas. Aun así, y por ambicioso que parezca, es necesario recentrar, recuperar sus funciones y compatibilizar el trabajo específico de transmisión-enseñanza- de patrimonios y herencias culturales a fin de permitir igualdad / equidad de oportunidades, necesarias para la sociedad democrática que estamos construyendo.

La cotidianidad escolar tiene poco que ver con los conocimientos escolares; el ritualismo, todavía sostenido a ultranza, las más de las veces vacío de contenido; el activismo, bajo forma de hiperactividad o espontaneísmo, y el formalismo / burocratización en su seno la convierten en una institución vacía, petrificada y altamente vulnerable.

Lo mismo aplica en su interior para la tarea psicopedagógica que, en oportunidades, muestra un despliegue cercano a un collage de teorías y conceptos. Una suerte de “kitsch psico” que dispersa / descentra en lugar de nuclear alrededor de lo esencial: un aprendizaje significativo.

Se trata de reconstruir una educación que recupere la transmisión como polea social y cultural, que articule a los jóvenes con el mundo actual y les brinde recursos y posicionamientos frente a la banalización y vaciamiento culturales.

¿Cuánto de capacitación, como no sean hechos aislados, hay en este sentido?

¿Cuánto de investigación-acción rigurosa, docente y psicopedagógica existe dentro de la escuela y del aula?

¿Tiene lugar psicopedagógico el desarrollo del pensamiento crítico que pretendemos lograr en nuestros niños y jóvenes?

2) De la escuela solitaria hacia la escuela en red

Entender hoy la escuela como el lugar social de la infancia no significa considerarla en soledad y aislamiento, sino en red. Red no quiere decir traspaso de responsabilidades, sino articulación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes, pero articuladamente.

Otros sistemas, instituciones, servicios y programas educativos, sociales, sanitarios, psicoterapéuticos pueden abordar las nuevas demandas emergentes, ya que

estas cuestiones multidimensionales requieren un modelo de trabajo en red. No se trata de labores sustitutivas de la escuela ni de la familia, sino de labores complementarias (familia, escuela y otros sistemas) que implican detenerse a escuchar las nuevas cuestiones que aparecen, las nuevas modalidades en la socialización de la infancia y la adolescencia, las nuevas modalidades de construcción de la subjetividad y la intersubjetividad.

Resituar la escuela en red hace necesario pensar en otros soportes educacionales para la promoción cultural de los más jóvenes (en particular, de los sectores más vulnerables) ofreciendo lugares de trabajo pedagógico articulados en redes que construyan circuitos en relación donde se puedan construir experiencias de movilidad y de confrontación. Se trata de repensar la forma en que la escuela recentre y recupere su función, poniendo límite al exceso de actividades sin perder su tarea específica. Debe redefinir su rol al lado de los otros sistemas disponibles en lugar de mantener su aislamiento y soledad.

3) Desde la dicotomía/disyunción hacia la conjunción: enseñar “y” asistir

Otras épocas históricas nos enfrentaron con la tensión docente entre dos modelos: el de vocación/apostolado versus trabajo/profesión.

Hoy, la tensión es otra, muy intensa: se da entre enseñar y contener. Ha puesto en seria tela de juicio a los que parecían ser consensos indiscutibles sobre las funciones de la educación en sentido amplio, y de la escuela en particular.

La proyección sobre la escuela de exigentes expectativas por parte de los colectivos sociales relacionados con la educación (padres-docentes-supervisores-otros profesionales— etc.) y las ambigüedades de sus funciones, muestran la distancia entre el ideal, o deseo, y los logros.

El enfoque cuantitativo y asistencial, que predomina hoy a través de la asistencia directa, juega en este momento un rol que no se puede subestimar para aliviar situaciones extremas.

Pero ¿cuánto de esta ayuda directa se convierte en promoción y desarrollo y cuánto de esta ayuda crea paternalismo y dependencia?

Probablemente sea necesario promover una gestión inteligente que movilice, además de los recursos gubernamentales, otros aportes privados de manera combinada, integrando ambas fuentes, convirtiendo en una suma las dos posturas aparentemente opuestas.

4) ¿Jerarquías en conflicto?

El cambio que se ha ido produciendo en la jerarquía de los docentes es parte del cambio general de las jerarquías ocurrido en nuestra sociedad. Sin embargo, en el interior de la escuela predomina todavía el modelo jerárquico piramidal.

En este modelo jerárquico-piramidal, gestionar significaba: en la cúspide, fijar pasos a seguir; en los niveles intermedios, controlar su seguimiento, y en la base, seguirlos. Hoy, madres, padres y docentes son actores simétricamente protagonistas en el contrato educativo. La antigua asimetría, en el contexto de la vieja alianza, no se sostiene. Es necesario, más bien, un estilo de jerarquía heterárquica -más horizontal- centrada en negociaciones y más anclada en competencias que en antigüedad, en equipos y trabajos de proyecto (en lugar de individualidades).

El mundo adulto ha cambiado. También el de los niños y los jóvenes. La construcción idealizada de la infancia y de la adolescencia debe ser revisada, pues ya no se ajusta a los tiempos de hoy y puede transformarse en el principal obstáculo epistemológico para pensar nuevas maneras de acercarnos, operar y sostener responsabilidades ante las nuevas generaciones.

5) La reconstrucción de la idea de Infancia

El concepto de infancia en el que fuimos formados, aquella infancia -la nuestra- desapareció, se transformó. Otras son hoy las nuevas subjetividades infantiles y juveniles, y quienes trabajamos con ellos debemos deconstruir unas y construir otras representaciones de la infancia y la juventud.

Aquel concepto de niño “tierno, feliz, incontaminado” para el que pensamos y construimos un tipo de aprendizaje secuenciado, graduado, con una información controlada ha desaparecido frente al desorden cultural que han producido o, por lo menos, facilitado los medios. El video niño del que habla Sartori (1997) va a una nueva “*paideia*” que nada tiene que ver con la escuela tradicional, cuya representación aún guardamos en nuestro imaginario.

Los medios, agentes socializadores por excelencia, proveen un tipo de socialización y referencias culturales muy fuertes, además de cumplir funciones pedagógicas que antes desempeñaban artesanalmente la familia y la escuela. Si el siglo XX fue el siglo de los Niños, de la irrupción (construcción) de la infancia como actor social, con sus logros (Derechos de los Niños, 1959), también abrió y legitimó la perspectiva asistencialista que hoy tanto nos cuesta revertir. Sin embargo, ya el siglo XXI nos muestra otra cara de este proceso sobre la cual hace falta reflexionar: *la desinfantilización de la infancia*, (Narodowski 1999- Postman, 1994) / *la*

adultización de la infancia / también posible de ser leída a la inversa como la *infantilización de los adultos*; o, parafraseando a Savater, bien puede tratarse del *eclipse de los adultos*....

En TV, como ejemplo, muchos niños son mostrados y representados (bailando / cantando) como adultos en miniatura. Las calles y sus pequeños mendigos y malabaristas nos muestran otra cara -la oscura- de una infancia que también existe. Por su lado, la moda, la ropa en general, hoy, carece de "un tipo de vestimenta" que diferencie claramente la infancia, la juventud y la adultez (el *blue jean*, entre otros, más bien, nos iguala) y hasta los tatuajes han colonizado amplias franjas de edad.

Las prácticas alimentarias ya no se dividen nítidamente en comidas para niños o adultos. Pizzas, hamburguesas y gaseosas forman parte de la dieta normal de los millones de habitantes del planeta sin distingo de edad. Hasta los juegos infantiles, sobre todo los tradicionales, casi desaparecidos, ocupan hoy solo un breve, brevísimos, momento de la vida; más bien, son los deportes de tipo competitivo los que ocupan un lugar relevante durante casi toda la vida... (fútbol, básquet), a veces con fanatismos extremos que tampoco discriminan por edad.

En cuanto a otras diversiones - antes más claramente diferenciadas por edad - hoy son consumidas por igual por unos y otros. Una gran cantidad de películas o textos "para menores" no excluyen el disfrute de los adultos. A la inversa, la propuesta de "entretenimiento adulto" llega sin filtro a los niños y jóvenes. Ni siquiera la música escapa a este borramiento de edades entre la infancia y la adultez; niños, jóvenes y adultos comparten gustos y autores musicales comunes que, a su vez, son promovidos por radios u otras emisiones para todos por igual.

El lenguaje, que siempre marca la dirección de las construcciones sociales, tampoco se diferencia en gran medida por franjas etarias: los adultos no emplean un lenguaje "adulto" ni más rico, ni más profundo, ni más adjetivado, ni más preciso (... más bien, todo lo contrario).

Las tasas de delito y criminalidad, antaño casi reservadas a adultos, muestran un aumento de la criminalidad infantil (niños entre 9 o menos años aparecen involucrados en crímenes de adultos cada vez con mayor frecuencia). Pareciera que esta construcción histórica / social de la idea de infancia siglo XX no alcanza para abarcar el concepto de infancia actual; en ella, no caben los niños de la calle, el trabajo infantil, la maternidad / paternidad adolescente, el crecimiento de la delincuencia infanto-juvenil. La erosión entre la línea divisoria entre la infancia y la adultez se hace dolorosamente patente en el gran flagelo del trabajo infantil, los chicos de la calle y el delito infantil; cada uno de estos fenómenos indica experiencias extremas de autonomía temprana, una ausencia de infancia y una adultización notoria. Parece necesario reinventar y reconstruir nuestro concepto de niño, de

joven, de educación en un mundo que no solamente recibe conceptos heredados, sino que crea y transmite los que genera.

¿No será más acorde con nuestro tiempo la idea de muchas infancias / adolescencias heterogéneas?

¿Contempla nuestra profesión la problematización de estos conceptos?

¿Participamos los psicopedagogos y psicopedagogas de estos cuestionamientos? ¿O evitamos la responsabilidad que nos cabe?

¿Creamos espacios para re-pensar conceptos como infancia o jerarquías?

¿Qué sucede con nuestros propios lugares jerárquicos?

¿Qué sucede con nuestras propias incongruencias

Contrastes y paradojas

Vale la pena detenernos a pensar algunos contrastes y paradojas frecuentes en los que están inmersos nuestros niños y jóvenes, y que nos comprometen como adultos y profesionales.

Mencionemos algunos de la vida cotidiana:

- El vecino de su casa es casi un desconocido con el que no entabla casi comunicación, pero mantiene relaciones con personas –no importa la edad- de países o ciudades remotas vía Internet – mail, foros, páginas web, blogs o videoconferencias.
- Escucha hablar de la necesidad de no discriminación, pero se recurre a la mano de obra barata, generalmente de inmigrantes; a veces, en el seno de su propio hogar.
- Ve cómo se penalizan pequeñas infracciones, pero se justifican grandes corrupciones....
- Necesita conciliar la asincronía entre un mayor nivel de responsabilidad desde edades muy tempranas y prolongados períodos de dependencia, hasta entrando en años de adulto joven.....

6) Del zapping y la fragmentación hacia la integración armónica

Sin duda, ante la enorme abundancia y acumulación de saberes es necesario discernir cuáles debemos transmitir, discernir entre unos datos y otros, distinguir las referencias básicas en que nos apoyamos, determinar valores y criterios esenciales.

El zapping cotidiano en el que vivimos todos muestra claramente la relación que mantenemos con el exterior. Como modelo/prototipo de aprendizaje refleja cómo se fragmenta la percepción de la realidad y destruye o, por lo menos, no colabora con métodos efectivos de aprendizaje.

El bombardeo con hechos y datos debería ser materia central de reflexión educativa, pues es necesario discutir/establecer parámetros para procesar semejante explosión informativa y de comunicación. Lo efímero, presente e instantáneo, que predomina hoy, juega en contra de la representación del futuro y el sentido de largo plazo. La fragmentación de la información y el descentramiento del conocimiento, que están muy unidos, hacen necesario reflexionar sobre ello y establecer criterios de selección de la información, cómo catalogarla, desecharla, o confrontarla. Esta es una actividad netamente psicopedagógica que no se realiza espontáneamente. Necesita profesionales, formados en esta perspectiva, que acompañen y modelen este aprendizaje.

Tampoco se da en abstracto; para aprenderla, hay que incorporar conceptos, pensar, memorizar, lo que es también una tarea a desarrollar por los docentes necesariamente sostenida por estrategias psicopedagógicas. Si tenemos que aprender a convivir con saberes relativos, parciales, a veces fragmentos de conocimiento que sustituyen las verdades absolutas de antes, asumamos que esta característica requiere una reconstrucción e integración que acompañe metódicamente aquellos aprendizajes diversificados que deberán ser útiles a la hora de tomar parte activa en la vida social y cultural. Obviamente, lo expuesto remite a nuestro conocido “aprender a aprender”.

Buen desafío para extraer lecciones, preguntas - diálogos y cuestionamientos en los psicopedagogos....

7) Atender o no atender..... esa es la cuestión

En la cultura extraescolar del zapping informativo, hecha de retazos de conocimientos, parece necesario relacionar y dar sentido a la información, no acumular. ¡Los modelos de marketing actuales muestran que la duración de un mensaje escuchable y audible por el público telespectador es de siete segundos!

Los medios han entrado en nuestras vidas, y no es excluyéndolos que logremos integrarlos efectiva y armónicamente.

¿Se permite la escuela repensar puntos medios respecto de estas modalidades atencionales y de apropiación del conocimiento sin necesidad ni peligro de caer en la educación o enseñanza espectáculo?

¿No incluirá nuestra profesión, hoy, la revisión de ideas como fracaso escolar localizado en el niño, o los rótulos de niños “desertores, absentistas”, trastornos de la atención, ... y tantos otros, a través de los cuales miramos la realidad escolar?

La interactividad, cotidiana en el mundo social, y su correspondiente inter-creatividad, el trabajo cooperativo-colaborativo, la educación emocional, la creatividad individual, la toma de decisiones, las competencias y habilidades sociales... ¿tienen presencia y entidad en nuestros contextos profesionales?

¿Han ingresado en la escuela estos conceptos o se esconden bajo meros cambios de forma sin verdadero cambio de fondo?

¿Estamos pensando en integrar la cultura alfabetica a la cultura multimedia e hipertextual?

¿Cuán conscientes somos de la necesidad de desafiar / deconstruir modelos docentes y psicopedagógicos muy cristalizados?

8) ¿Iguales y diferentes?

Si en los padres se cristaliza la creencia de que la escuela no es ya el camino para la promoción social, si esta no logra verdaderas transformaciones cualitativas en quienes pasan años en su seno, si segregá, discrimina, separa, brinda una mínima alfabetización, muy parcializada, se diluirá cada vez más la confianza que caracterizaba esta alianza. Varias teorías psicológicas dan cuenta de la débil posición de la homogeneización que se deja ver en un currículo unificado. Otras homogenizaciones no se cuestionan lo suficiente.

La escuela segregá, y muchos alumnos son obligados a una sumisión pasiva con efectos nocivos que los deja fijados en lugares que se les asigna, lo que genera, a veces, serios conflictos. Educar en el respeto, la aceptación del otro como ser diferente, legítimo, autónomo implica aceptación de la diferencia en la convivencia común, concederle un espacio de plena y recíproca legitimidad al otro, aun distinto.

Frente a esta conflictividad, ¿problematizamos nuestras prácticas, nuestras representaciones personales y sociales, y nuestros posicionamientos para lograr transformaciones?

Una verdadera apuesta de culturización es el reto que enfrentamos frente a las

nuevas generaciones: definir la escuela como espacio que posibilite albergar a la infancia y a la adolescencia para dar a cada sujeto la posibilidad de un encuentro con los otros, con el *otro*, *cada uno desde su diversidad*

9) La coherencia escolar: combinación de continuidades y cambios

Diseñar la coherencia escolar implica un serio desafío para coordinar esfuerzos. Entender la cultura escolar como conjunto de modos de hacer y pensar, de tradiciones y regularidades pocas veces desafiadas o puestas en entredicho, hará perdurar esos modos si no entendemos la cultura escolar como una combinación de continuidades y cambios.

Reunir e integrar prácticas educativas dispersas, a veces contradictorias, es un imperativo, ya que la escuela (entre otras ambivalencias) propone:

- un reclutamiento forzoso, obligatorio, en aras de educar para la libertad. Cabe mencionar que, en todos los niveles, son ínfimas las posibilidades de elegir u optar en nuestras escuelas;
- o bien, educar en y para la democracia dentro de una organización totalmente jerárquica que casi no contempla la posibilidad de relaciones más heteráquicas;
- empeñarse en el desarrollo de la autonomía cuando el modelo que transmite es el de una moral heterónoma;
- empecinarse en una poco fecunda dialéctica entre la libertad sin límites y los límites sin libertad;
- educar para la diversidad desde parámetros igualadores y uniformistas;
- o educar para la participación desde la falta, o muy tenue participación e implicación de los propios jóvenes, sus familias y su contexto cercano, y
- el currículum oculto, siempre presente, tampoco facilita cuestionamientos o desarrollos críticos y reflexivos ni toma en cuenta las motivaciones juveniles.

Repensar una organización más flexible en relación con horarios, espacios físicos, opciones curriculares, armonizar diferentes ámbitos de socialización, aprendizaje y formación, así como crear grupos heterogéneos que propicien interacciones variadas son aspectos que ya no pueden postergarse.

Debería interpelarnos sin más demora el conflicto entre las representaciones sociales de todos los involucrados acerca de “lo que era”, “lo que debería ser” y “lo que es” o “puede ser” la escuela, tema que se juega diariamente en el contexto escolar.

¿Cuál es nuestra intervención en las cuestiones de coherencia / incoherencia, congruencia / incongruencia? ¿Somos agentes de cambio? ¿En qué dimensiones? ¿O funcionamos como cómplices del status quo?

El *ciberalumno* que, en algunos casos, tenemos hoy delante, es casi un autodicta inserto en un mundo global cada vez más interrelacionado.

El excluido está cada vez más alejado... para él también hay que innovar / inventar otros modos.

Innovar en los tiempos presentes parece una aventura plagada de paradojas, contradicciones y dificultades, pero también de posibilidades y satisfacciones.

Para este siglo, es necesario un esfuerzo de invención dentro de las escuelas. Las innovaciones más sólidas y profundas encuentran sus puntos de referencia en el pensamiento y la práctica, e implican dejar de ver lo que siempre vimos para ver lo que nunca vimos.

Hacia una psicopedagogía siglo XXI: un giro en las orientaciones educativas en general y psicopedagógica en particular

Hoy, es necesario hablar de una ciencia menos preocupada por los saberes que por las dudas y las preguntas que pueda generar. Habrá que establecer cuáles son los núcleos fundamentales de acción educativa y cómo se podrían abordar para brindar a los niños y a los jóvenes oportunidades de culturización y de construcción de una sociabilidad que promueva y facilite la elaboración de nuevas narrativas.

Repensar el giro que deberían adoptar las posiciones pedagógicas para el trabajo escolar me remite a preguntas inteligentes que planteó Marina Muller (2005).

¿Quiénes enseñan a ser docente, qué se enseña a quien quiere enseñar?

¿Cómo se educa quien educa? ¿Quiénes educan a los educadores?

¿Es posible que cada docente quiera y pueda seguir aprendiendo?

Cada uno de estos cuestionamientos bien pueden duplicarse en clave psicopedagógica.

El rol tradicional del docente, centrado en la transmisión de conocimientos, ha cambiando debido a la obsolescencia y fugacidad de estos. La función psicopedagógica no debería desestimar este momento a fin de reflexionar sobre las dimensiones del cambio paradigmático implicado en el apoyo emocional y formativo que necesitan los docentes para transformarse estos en educadores que orientan el

aprendizaje del alumno de la mano de las nuevas necesidades y recursos, herramientas y trabajo conceptual

¿Quién y cómo apoya al docente frente a este cambio paradigmático?

La ciencia avanza elaborando teorías, no solo recogiendo datos; necesita sistemas conceptuales para integrar lo que predecesores nuestros, desde la misma disciplina o de otras cercanas, han ido construyendo, desplegando, descartando, interrogando. No suponemos que el saber se elabora a partir de una simple y espontánea interacción con el medio, como si surgiera lúdicamente, sin el esfuerzo de aprender y de aprehender.

¿Cuánto problematizamos como psicopedagogos la idea de educabilidad entendida como la potencialidad de las situaciones educativas de promover desarrollo?

¿Brindamos los psicopedagogos las estrategias efectivas para acompañar este paso?

¿Frente al pensamiento crítico que desearíamos para nuestros jóvenes.... producimos o solo reproducimos conocimientos?

Un graffiti popular proclamaba hace tiempo: "No queremos un mundo en el que se nos garantiza que no vamos a morir de hambre a cambio de la certeza de que vamos a morir de aburrimiento" (Javaloy, 1996).

¿Repensar temáticas como el ocio, el tiempo libre, el estudio de la relación entre la falta y/o exceso de estímulos, el aburrimiento juvenil como desafíos profesionales en un futuro cercano?

Frente al panorama que venimos recorriendo, se hace evidente la necesidad de redefinir algunos aspectos de la socialización de las futuras generaciones, que viven en una nueva estructura social .

Preguntarnos...

-si será la escuela un sistema socializador en el futuro próximo;

-si los docentes serán aquellos que trabajan en la escuela o comparten su rol de educadores con otros agentes sociales (locutores-periodistas-actores-educadores comunitarios- grupos de acción social- artistas);

cuál es / será el rol de los educadores anónimos de hoy: la calle, la tele, la noche;

-si estimular la rivalidad y la competencia o negar la violencia no significa no poder reflexionar y operar sobre ella;

si la clase de los excluidos, (“la infraclass” como la llama Bauman) frente a la clase de los consumidores se modificará o inexorablemente se agrandará la brecha, y

si podrán los analfabetos funcionales y los analfabetos tecnológicos tener alguna posibilidad de dejar de ser los excluidos del sistema.

Estos cambios sociales tan acelerados producen una pérdida de la continuidad histórica

¿No deberían la educación en general y la escuela en particular volver a centrarse en la apropiación y comprensión de la historia y la cultura a la luz del presente con la mirada hacia el futuro?

Pareciera cobrar cada vez más vigencia la necesidad de pensar en *educar para la incertidumbre* (que es de lo que podemos estar seguros) para que la creatividad asociada con ella permita respuestas nuevas y originales.

Educar para la significación, entendiendo por tal, dar sentido, educar a protagonistas activos capaces de expresarse en y a través de muchos lenguajes diferentes.

Educar para una convivencia que articule la participación y el afecto, el respeto y la apertura hacia el otro, aunque sea diferente, y permitir tejer una trama de paz, tolerancia y aceptación recíproca. Entender al próximo como prójimo y a uno mismo como sujeto de responsabilidades y derechos, deberes y libertades.

Discutir una auténtica formación ética y ciudadana desde edades tempranas que permita en el tiempo adquirir la capacidad de participar y elegir, combinando armónicamente la autonomía y la solidaridad.

Ya no se trata solamente de redefinir el contrato de la escuela ni el de la familia y la escuela, es necesario incorporar otros sistemas sociales que modelan y transmiten contenidos socializadores, valores, normas, actitudes. Enfatizar la mirada en los nuevos agentes educadores y los nuevos escenarios pedagógicos (las calles, los centros comerciales / comunales, las plazas, los parques, la ciudad toda).

La sociedad de la información y del conocimiento trajo grandes cambios. Si es el conocimiento la variable más importante, su producción y manejo son insoslayables, y no mirarlos como ejes del proceso de aprendizaje es enfrentar el riesgo de separar definitivamente conocimiento y pensamiento, como predijo Arendt.

Si la comunicación y el manejo de la información son cada vez más importantes, la formación, a lo largo de la vida, de modos diversos y flexibles adquiere un significado central. Es, entonces, la discusión sobre la distribución del conocimiento la que cobra relevancia e implica a todo el ecosistema.

El cambio y el desafío educativo y, por ende, psicopedagógico exige un proyecto social amplio acompañado de otras iniciativas y de otros poderes públicos, sin los cuales los objetivos educativos atribuidos solo a la escuela difícilmente puedan cumplirse.

El papel de la familia, el papel de los medios de comunicación, el rol y la acción de los municipios, de la sociedad civil, de los centros de salud, de los recursos públicos y de otros agentes que también tienen perspectivas educadoras deberían ser considerados en su conjunto. Solo con este espíritu de complejidad y la mirada amplia eco-sistémica podremos encarar una acción educadora siglo XXI que difícilmente se logre con las solas fuerzas de la escuela.

Conclusiones

He intentado en este trabajo recorrer preguntas, bordes, a veces espinosos, sobre los temas de aprendizaje, niño, familia y psicopedagogía.... Y justamente para ello están los bordes.... para ser bordeados, ampliados, anexados y, sobre todo, transformados.

Algunos, ya caminados en el pasado, se ponen en juego en nuestras intervenciones cotidianas; otros implican desafíos, nuevos juicios acerca de nosotros mismos, de los demás, de las situaciones que atravesamos y, más allá, aparece claramente la necesidad de inventar nuevos modos, diseñar nuevas prácticas, repensar supuestos, sin certezas, y aun sin red.....

Me mueve la creencia de que hay otras maneras. Más allá del centro del mapa conocido hay otros mares y otros mundos que, en algunos casos, ya asoman; en otros, aún no se ven.

“Aprendiendo a cambiar y cambiando para aprender”..... ¡será una vez más el lema profesional para enfrentar estos desafíos!

Bibliografía

- ARENDT, H. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona. Editorial Península. 1996.
- BAEZA, S. (a) “Representaciones sociales y creencias”. Revista *Aprendizaje Hoy*. Año XXIII. N ° 56. Buenos Aires. 2003..
- BAEZA, S. (b) “La primarización de las funciones de la escuela”, Revista *Signos Universitarios*. USAL. Año XIII. N ° 57. 1995.
- BAEZA, S. (c) “Las transformaciones de la familia”. Revista *Signos Universitarios* USAL. N ° Especial 50 Aniversario. Año XXV. 2006.

- BAEZA, S. (d) *El imprescindible puente familia-escuela*". Buenos Aires. Editorial Aprendizaje Hoy. 2006.
- BAEZA, S. "Las nuevas pobrezas: cómo enfrentarlas". Revista *Aprendizaje Hoy*. Año XXVII. N ° 68. 2007.
- BAEZA, S. "Responsabilidades educativas: ¿diálogos o sorderas?". Revista *Novedades Educativas*. Año 19 N ° 201. Septiembre 2007.
- BAUMAN, Z. (a) *La vida líquida*. Buenos Aires Piados. 2006.
- BAUMAN, Z. (b) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires. Editorial Fondo de Cultura Económica. 2005.
- BAUMAN, Z (c) *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Editorial Fondo de Cultura Económica. 2005.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Facing up to inequality in Latin America. Economic and Social Progress in Latin America, 1998-99*. Report. Washington.USA. 1998.
- BANCO MUNDIAL. *Investigaciones demográficas y de salud (DHS)*, 2002. 2004.
- BID-CEPAL-PNUD. *Informe sobre la situación social de América Latina*. 1995.
- BID. *Violencia doméstica*. Informativo Especial. 1997..
- BUVINIC, M.; MORRISON, A; y SHIFTER, M. "Violence in the Americas: a framework for action." En Morrison, Andrew and María Loreto Biehl (Editors). *Too close to home*, Inter-American Development Bank. 1999.
- BUVINIC, M. (1997). "Violencia Doméstica". Notas técnicas. Informativo especial BID, División de Desarrollo Social. 1999.
- CARLI, S. (Compiladora). *De la familia a la escuela*. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.*, Vols. I, II y III, Madrid. Alianza Editorial. 1996-98.
- CASTORINA, J. (Comp.). *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires. Gedisa. 2003.
- CEBRIÁN, J. *La red*. Madrid. Taurus. 1998.
- CEPAL. *La brecha de la equidad*. Santiago de Chile. 1997.
- CEPAL. *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile. 1997.
- CEPAL. *América Latina Crecimiento y Desempleo*. Informes Anuales: 1980 al 2003. Publicación: 2004.
- DUSCHATZKY, S. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar en jóvenes de sectores populares*. Buenos. Aires. Editorial Paidós. 1999.
- DUSCHATZKY, S; COREA, C. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos. Aires. Editorial. Paidós. 2002.

- DUSCHATZKY, S. ; BIRGIN, A.(Compiladoras). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires. FLACSO. Manantial. 2001.
- ÉLIARD, M. *El fin de la escuela*. Madrid. Grupo Unisón Ediciones. 2002.
- FRIGERIO, G. - DIKER, G. "Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino". *Novedades Educativas. Ensayos y Experiencias*, N ° 50. Buenos Aires. 2003.
- GARCÍA MATILLA, A. *Una televisión para la educación*. Barcelona. Gedisa. 2003.
- GARCÍA MOLINA, J. *Dar (la) palabra*. Barcelona. Gedisa. 2003.
- GIDDENS, A. *La construcción de la sociedad*. Buenos Aires. Amorrortu. 1995.
- GOLEMAN, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editores.
- KAPLAN, C. y otros. "La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión". *Novedades Educativas. Ensayos y Experiencias*, N ° 46. Buenos Aires. 2001.
- KAZTMAN, R. "Marginalidad e integración social en Uruguay". *Revista de la Cepal*, N ° 62, agosto. 1997.
- KAZTMAN, R. "¿Por qué los hombres son tan irresponsables?" *Revista de la CEPAL*, N ° 46. 1992.
- KLIKSBERG, B. *Pobreza: un tema impostergable. Nuevas respuestas a nivel mundial*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 4º edición. 1997.
- KLIKSBERG, B. *Hacia una economía con rostro humano*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2002.
- KLIKSBERG, B. *Inequidad en América Latina*. (pág. web Kliksberg). 2005.
- KLIKSBERG, B. (2004). "La familia en América Latina. Realidades, interrogantes y perspectivas". Documento de apoyo a la exposición del autor sobre "Evolución de la relación del niño, la niña y el adolescente con la Familia" en el XIX Congreso Panamericano del Niño, México, 27-29 Octubre 2004.
- KLIKSBERG, NAUM. "Prácticas de interacción y de pensamiento democráticas y autoritarias". *Revista Venezolana de Gerencia*, N ° 7. Universidad del Zulia, Venezuela. 1999.
- MÜLLER, M. *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires. Editorial Bonum. 2005.
- NARODOWSKI, M. *Después de clase Desencantos y desafíos de la escuela actual* Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas. 1999..
- NEUFELD, M. R. - THISTED, J.A. (comps.). "De eso no se habla...". *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba. 2001.
- OSPINA, H. - MARTÍNEZ BOOM, A. - NARADOWSKI, M. (comp.). "La

- escuela frente al límite".* Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas. Colección Ensayos y Experiencias. 2006.
- PREMAT, Silvina. "El 47,5 % de los docentes quiere dejar de enseñar. La mayoría prefiere no estar al frente de alumnos." *Diario La Nación*, domingo 10 de julio 2005.
 - POSTMAN, N. *The disappearance of childhood*. Vintage Books. Nueva York. 1994.
 - SALOVEY, P., MAYER, J. D. "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. 1990.
 - SALOVEY, P. - SLUYTER, D. J. *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books. (1997).
 - SALVADOR, M. Programa de desarrollo emocional. Málaga: Aljibe. (2000).
 - SARTORI, G. *Homo Vídens*. Madrid. Santillana. Taurus. 1997.
 - SASTRE, G. - MORENO, M. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona. Gedisa. 2002.
 - TEDESCO, J. "La educación y los nuevos desafíos ciudadanos". *Nueva Sociedad* N ° 146, Dic 1996.
 - WILSON J. (1994). "Los valores familiares y el papel de la mujer". *Facetas*, N ° 1. Washington (mencionado por Katzman, R. (1997). "Marginalidad e integración social en el Uruguay". *Revista de la CEPAL*, N ° 62.

* Parte de este material pertenece a :

La Conferencia inaugural dictada en el marco de las *I Jornadas Psicopedagógicas: "El niño, la familia y sus aprendizajes"*. Instituto Superior Juan XXIII. Bahía Blanca. Mayo 2006.

Al artículo: "Las nuevas pobrezas", publicado en la *Revista Comunicarnos*. Año 7, N ° 73. Comisión de Niñez y Adolescencia en riesgo. Vicaría de Educación, Arzobispado de Buenos Aires. Junio 2007.