

Modos de vinculacion en Practicas Educativas Innovadoras (PEI) en contextos educativos

Liliana Dulbecco

Los adolescentes de sectores populares pueden atravesar por dificultades en el proceso de constitución psíquica y/o subjetiva en la primera infancia, que se manifiestan en sus modos de vinculación, en los ámbitos educativos, debido a factores sociales de pobreza y marginalidad que repercuten en las condiciones familiares y afectan la crianza: desocupación y subocupación, trabajos mal remunerados, falta de guarderías, viviendas precarias, escasez de recursos simbólicos y capital educativo para afrontar situaciones difíciles, malas condiciones sanitarias, escasos o nulos efectores de salud.

Los adolescentes son, por lo tanto, vulnerables y pueden atravesar situaciones de adicción, de violencia, de conflicto con la ley, depresiones, problemas psicológicos graves, embarazos no deseados, etc.

Las familias, a veces, no pueden brindar sostenimiento, tanto material como psicológico, por carecer de las condiciones materiales mínimas y los recursos simbólicos y educativos adecuados, las mismas, se hayan desarticuladas.

La adolescencia, siendo un segundo despertar que recorre en una segunda vuelta los lugares conocidos en la constitución psíquica, se torna así, una oportunidad para reparar estas fallas o dificultades que refieren a la falta en el medio familiar y social de: sostén, contención, de un lugar amable y contenedor para el desarrollo de un niño que traen aparejadas sus consecuentes repercusiones en la constitución del psiquismo. Se parte de considerar el aparato psíquico como una construcción en donde el “yo” y el “super-yo” se desarrollan. En ese desarrollo se pueden producir: inhibiciones, regresiones, fijaciones o detenimientos.

La escuela con las distintas variantes del sistema educativo juega un papel de fundamental importancia: público, privado, ONGs, formal, no formal, podría ser un lugar de socialización secundaria donde con prácticas educativas innovadoras que incorporen al trabajo los afectos y los particulares modos de vinculación de los estudiantes.

En el mismo acto de transmisión de contenidos y de cultura se pueden modificar los modos de vinculación y se pueden adquirir nuevos modelos identificadorios.

Nos preguntamos:

¿Cuáles son las características de las prácticas educativas innovadoras en contextos educativos que producen modificaciones de los modos de vinculación de los adolescentes de sectores populares y cuáles son dichas modificaciones?; ¿Cómo operan?; ¿Qué procesos subjetivos e intersubjetivos se implican en las modificaciones en los modos de vinculación?

Prácticas educativas innovadoras implementadas en la educación de adolescentes, en el mundo y en Argentina, así responden:

Entre ellas podemos mencionar: Bonneuil, la institución estallada, de Maud Mannoni en Francia; Summerhill la experiencia llevada a cabo por Alexander Neill en Inglaterra (ambas con orientación psicoanalítica), las escuelas racionalistas libertarias en España, otros países europeos, americanos y en Argentina; la colonia Gorki liderada por Makarenko en Ucrania y la campaña de educación popular llevada adelante por Paulo Freire, en el nordeste brasileiro.

En Argentina, las experiencias pos 2001 de los Bachilleratos populares y las escuelas primarias de educación de adultos creadas por ONGs, además de las creadas por movimientos territoriales, políticos, asociaciones civiles y fábricas recuperadas.

Summerhill fue creada en 1921 en la aldea de Liston, Suffolk, Inglaterra por A. S. Neill y continúa hasta la actualidad.

Su fundador manifestaba:

“Ser un alma libre, feliz en el trabajo, feliz en la amistad, y feliz en el amor, o ser una miserable carga de conflictos, que se odia y odia a la humanidad –tanto una cosa como la otra- son el legado que padres y profesores dejan a cada niño”(A. S. Neill, 1979, p. 277).

En el prólogo del libro *Libertad sin miedo*, Erich Fromm menciona las características sobresalientes de Summerhill. Se trata de una escuela que brinda una educación progresista, sin clases obligatorias, donde se sustituye la autoridad por la libertad, que despierta en los niños interés, curiosidad y promueve el desarrollo de sus necesidades espontáneas, considerando sus necesidades psíquicas. Prioriza lo emocional y artístico por sobre lo intelectual.

El objetivo de la educación es que el niño y el adolescente trabajen alegremente y sean felices, valorando más el ser que el tener. Neill cree en la bondad, promueve el respeto, brindándoles amor, aprobación y libertad.

La relación entre profesores y alumnos es de igualdad y sinceridad. El autor afirma que el autoritarismo promueve la rebelión, el arrepentimiento y la sumisión y que el niño/adolescente debe cortar los lazos con los padres a fin de ser independiente.

Entre los que asistían a Summerhill había crueles, delincuentes o ladrones.

Sostiene Neill que la persona cruel no puede dar porque dar es un acto de amor. La crueldad de los niños es producto de la ejercida sobre ellos. Las palabras crueles de los padres pueden producir importantes daños.

El delincuente manifiesta una carencia de amor, quiere recibir atención y admiración; si no las obtiene en su infancia de parte de sus padres las sustituye obteniendo el odio de la sociedad. La represión genera un desafío, entonces se procura venganza a través de la criminalidad.

Con respecto al robo, el autor discrimina entre el realizado por un niño normal que no distingue aún entre lo que es suyo y lo que es ajeno y el robo llevado a cabo por otro, neurótico, donde el acto opera como sustituto con un motivo inconsciente: “robar amor “.

El niño pequeño es egoísta, recién cuando entra en la pubertad puede identificarse con los otros y transformarse en un ser social.

El tratamiento es personalizado. Ante el robo de dinero de un alumno nuevo se opta por no tratar el tema en público dado que él se envalentonaría en una tentativa de ser aceptado por los compañeros, sin embargo no tendría mayores consecuencias acusar de robo a una alumna que hace dos años está en la escuela.

Neill toma como ejemplo la Pequeña Commonwealth de Homer Lane. Relata que Lane le dio dinero a un niño que huyó para pagar el pasaje hasta su casa, el niño volvió a Commonwealth dado que el acto fue vivido como un gesto de cariño.

La pequeña Commonwealth era una comunidad autónoma que albergaba delincuentes, donde eran tratados con amorosa aprobación y las autoridades se colocaban del lado de ellos. Allí se buscaba el motivo oculto del acto del delincuente, se pensaba que hablar era inútil y que los cambios de conducta se realizaban en acto; cuando robaban hasta podían ser recompensados. La acción toca el inconsciente donde las palabras no pueden llegar.

En Summerhill los educandos tienen la aprobación y el amor de los profesores. El ambiente es de libertad en comunidad y de autogobierno. El trato hacia ellos es de confianza, simpatía, ausencia de censura y de juicios.

El amor y el respeto es lo que los “cura”, el permitirles “ser lo que en realidad son”. Es el medio el que produce y el que también modifica las conductas. Los conflictos se dirimen en la Asamblea General de la Escuela, donde todos, docentes y alumnos, tienen derecho a voto. Los educandos tienen permiso para vivir su fase de pandilleros. Ellos se comportan de una manera solos y de otra en grupo. Pueden vivir de acuerdo a sus impulsos profundos sin represión sexual.

Los profesores tienen que confiar en los alumnos y conocer su historia. Se trabaja con el concepto de transferencia tanto positiva como negativa.

Otra experiencia basada en el psicoanálisis es la de Maud Mannoni con su institución estallada, Bonneuil, en Francia, fundada en el año 1969 y que aún perdura. Está conformada por una red de granjas y talleres donde cada niño o joven encuentra “otro lugar”, dando un rodeo en la búsqueda de su deseo para luego acceder a los contenidos escolares rindiendo los exámenes que habilitan para permanecer en el sistema de enseñanza.

Enuncia Mannoni:

Para reconciliarlos con la escolaridad bastaría tomar a ciertos niños, “anoréxicos escolares” pero inteligentes, en una clase de cuatro a cinco alumnos que dedicará a la enseñanza propiamente dicha una hora por día y el resto del tiempo a los “descubrimientos de la vida”: ya sea de la observación del zoológico, del trabajo en haras con el mecánico, el carpintero, el criador de aves; en resumen adultos orgullosos de su oficio. Tales rodeos permiten a los “opponentes” escolares reconciliarse con la lectura, con la matemática, desde el momento que estas disciplinas les abren las puertas a Otra escena. Para que una empresa semejante

se realice con éxito habría que decuplicar el número de maestros en la primaria, o bien añadirle voluntarios motivados. (Mannoni Maud, 1996, p. 58).

Como parte de su crítica a la escuela tradicional toma las palabras de Iván Illich:

Pero la escuela, según él, aísla al joven tanto del mundo del trabajo como del placer y, así, “hace de la alienación una preparación para la vida, privando de realidad a la enseñanza y de creatividad al trabajo” (Mannoni Maud, 1996, p. 60).

Por contraposición describe:

La comunal comprende dos secciones, permitiendo a los niños turbulentos que no soportan quedarse sentados entregarse a actividades lúdicas variadas (danza, música, escultura). Escuchan cuentos y mitos, participan en la cocina, en el mantenimiento del jardín, pero también van al exterior, acompañado cada uno por un adulto, al descubrimiento del haras o de la cultura “bio” (Mannoni Maud, 1996, p. 62).

Hoy estos adolescentes ya no están en Bonneuil, se han marchado con el diploma en el bolsillo, y un adulto sigue acompañándolos mientras dura ese tránsito y en las difíciles pruebas que deben atravesar en el mundo del trabajo. A este precio y solo a este precio se asegura el retorno a la vida “normal” (Mannoni Maud, 1996, p. 64).

Con respecto a la intención de hacer emerger el deseo en los niños y jóvenes, aplastado por las instituciones familiares y escolares, Mannoni afirma:

La institución persiste, entonces, como lugar de repliegue. A través de la oscilación de un lugar al otro puede emerger un sujeto que se interroga sobre lo que quiere (Mannoni Maud, 1996, p. 74).

Se relatará un ejemplo de los efectos terapéuticos de esta práctica educativa: Un educando con una problemática psicológica grave, que comía con las manos, fue - junto con su tutora- a un taller elegido por él como “el otro lugar”.

La hora del almuerzo era compartida con los obreros. El continuó, como era su costumbre, comiendo con las manos. Un obrero lo interpeló y le dijo que esa era “su” hora para almorzar y descansar, que si no comía con los cubiertos como todos iba a tener que retirarse. Fue la primera vez que comió como se le indicó. Lo que no habían logrado la familia y los profesionales lo consiguió un obrero, en un ambiente de trabajo contextualizado, en una práctica concreta y, ante la necesidad de pertenecer a un grupo que él mismo había elegido, comenzó a registrar tímidamente que existía un “otro” que había que tener en cuenta.

La campaña de educación popular (CEPLAR, 1961-1964) fue llevada a cabo en Paraíba en 1962 después de la primera experiencia de Pablo Freire en Poço da Panela en Recife, Brasil, con veinticinco personas.

Se elaboró un plan de acción que abarcaba el entrenamiento de personal de la CEPLAR por el equipo del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife (JEC -juventud estudiantil católica – UR-), dirigido por Pablo Freire, y la aplicación de su método por el equipo de la CEPLAR.

Cerca de doce personas tomaron, los sábados, durante tres meses, un curso sobre realidad brasileña y el método, en Recife.

Paralelamente el equipo iniciaba en João Pessoa, el proceso de implementación del método: escoger un grupo, investigación del vocabulario, escoger las palabras generadoras, creación de situaciones sociológicas, de fichas guía para el coordinador, de fichas con familias fonéticas y de fichas de cultura.

Nos basta comentar que ayudados por la CEPLAR aceptamos la excelente sugerencia que la etapa de educación primaria debería girar en torno de un libro que sería una antología, una especie de manual de capacitación cívica.

El hombre, después de alfabetizado, está en condiciones de leer y escribir. Ahora se hacía necesario la utilización de un nuevo instrumento intelectual a través de un libro programado que mantuviese y garantizase la continuidad del proceso de educación integral. Significativamente, el equipo de la CEPLAR escogió para tema del primer manual de capacitación, el título sugestivo y profundamente bien puesto de “Fuerza y trabajo” (Afonso Celso Scocuglia, 2001, pp. 19 y 20).

La campaña de alfabetización partía de tomar en cuenta el medio cultural de los alfabetizados y, a partir de cada particular contexto, proponía la elaboración del material necesario para implementar dicho proceso.

Para Freire el camino para apropiarse de la palabra escrita va de la mano de la concientización del lugar de oprimido que ocupan los analfabetos. Si bien, en ese momento, desde el punto de vista de la construcción de la lengua escrita -se utilizaba el método de palabra generadora y aún no se consideraban los aspectos constructivos de su aprendizaje-, cuestión a incorporar a partir de las investigaciones constructivistas de Emilia Ferreiro, el sujeto político que propone Freire es un sujeto activo por la posibilidad de salir del lugar de oprimido en conjunto con su comunidad. Planteaba también que la escuela debiera ser un lugar donde hacer amigos, donde ser feliz.

El plan para la educación de adultos no se agotaba en el proceso de alfabetización sino que incluía la creación de escuelas primarias, secundarias y universidades populares para adultos. El golpe militar de 1964 interrumpió este proceso en su primer estadio (campaña de alfabetización). Sin embargo, la campaña de alfabetización sentó las bases de la educación popular en América

Latina, cuyo antecedente histórico lo constituyeron las escuelas libertarias anarquistas de principios de siglo XX.

La escuela moderna, racionalista, libertaria, creada por Ferrer Guardia en Barcelona, tuvo en la Argentina importantes exponentes entre 1900 y 1910 (Pamela De Seta, Flavia Fanello, Ignacio Kuppe, 2011).

En la primera década del siglo XX se crean en la Argentina una importante cantidad de escuelas racionalistas, impulsadas por el movimiento anarquista. Constituyen un esfuerzo de conjunto por imponer una educación alternativa a las políticas educativas estatales de orientación normalista; a estas últimas escuelas - con características autoritarias, nacionalistas y dogmáticas- se le oponen espacios emancipatorios, que a través de una práctica concreta levantan principios libertarios, integrales, racionalistas y laicos.

Las escuelas racionalistas surgen en un momento de avance del Estado Nacional. En el año 1905 el movimiento anarquista constituye el Comité de Escuelas Libres, el mismo año en el que el Consejo Nacional de Educación expande su accionar.

Entre ellas se pueden mencionar: escuela “Nueva Humanidad de Corrales”, ubicada entre Parque Patricios y Barracas (1899); escuela impulsada por el Círculo de Enseñanza Libre de la Boca (1902); la escuela Moderna conducida por las hermanas Mónoco (1904); escuela de la sociedad de Marineros y Foguistas (1904); escuela laica de Lanús (1906); escuela nocturna de la sede de obreros del puerto (1906); la Colmena Infantil en Mar del Plata (1907); las escuelas integrales nocturnas de los marineros y foguistas, de conductores de carros, de carpinteros (1907); escuela Moderna de Luján (1907); escuela Moderna de Rosario (1908); escuela Moderna de Villa Crespo (1908); escuela Moderna de Ingeniero White (1908); escuela Moderna de Mendoza (1908); escuela Moderna de Buenos Aires (1908) y escuela Moderna de La Plata (1909).

Las escuelas eran concebidas como espacios de cambio concreto, con el ideario de la libertad y la camaradería comunitaria. Eran importantes la participación, el vínculo emocional, la amistad conformadora de grupos de afinidad afectiva. Se trata de *la creación de espacios educativos para formar nuevas subjetividades resistentes a las diversas formas de opresión... las prácticas concretas, las acciones colectivas llevadas a cabo, que se han destacado por su originalidad y novedad, producen nuevas significaciones* (Pamela De Seta, Flavia Fanello, Ignacio Kuppe, 2011).

En estas prácticas *se considera al niño como sujeto político y sujeto creativo.* (Pamela De Seta, Flavia Fanello, Ignacio Kuppe, 2011).

Antón Makarenko relata, en su “Poema Pedagógico”, la fundación de la colonia Gorki, en 1920, que albergaría a delincuentes menores de edad que asolaban las calles, producto de la situación de pobreza en la que se encontraba Ucrania después de la primera guerra mundial, del gobierno zarista, del caos y la guerra civil. La delincuencia en ese entonces era considerada un asunto de Instrucción pública y a la colonia, una escuela de educación social, con autogobierno y autoabastecimiento. Para tal fin le entregaron un lugar abandonado y un personal constituido por dos docentes y un administrador.

Manifiesta Makarenko:

.....y la media docena de educandos que negaban categóricamente no sólo nuestra pedagogía sino la cultura humana íntegra, todo eso, a decir verdad, no se ajustaba en absoluto a nuestra precedente experiencia escolar (Antón Makarenko, 1996, p. 5).

Los jóvenes no reparaban en la presencia de los docentes, salían de la colonia, robaban en la zona. Las tareas de reparación y mantenimiento eran realizadas por los docentes dado que los alumnos se negaban a trabajar, hasta que

un día Makarenko montó en cólera y golpeó a uno de ellos. A pesar de sus propios cuestionamientos pedagógicos, desde ese momento la situación cambió y los jóvenes empezaron a colaborar. Los pedagogos analizaron que ese acto de ira fue vivenciado como que alguien por primera vez se preocupaba por ellos, a diferencia de lo que había sido su anterior vida, sin el apoyo ni la guía de los adultos.

En toda esta historia ellos no ven los golpes, sino la ira, el estallido humano. Comprenden muy bien que igualmente podía no haber pegado a Zodórov, que podía haberle devuelto como incorregible a la comisión, que podía ocasionarles muchos disgustos graves. Pero yo no hice eso y procedí de una manera peligrosa para mí, aunque humana y no formal. Y, por lo visto, la colonia, a pesar de todo, les hace falta, la cosa es bastante complicada. Además, ellos ven que nosotros trabajamos mucho para su servicio (Antón Makarenko, 1996, p. 9).

Los robos eran habituales aun en el interior de la colonia, los jóvenes no sabían respetar los intereses colectivos. Cuando se descubre el autor del hecho, éste dice:

Yo...jamás...volveré a robar.

-¡Mientes! ¡Eso se lo has prometido ya a la comisión!

-¡Una cosa es la comisión y otra es Ud.! ¡Castígueme como quiera pero no me eche de la colonia!

-¿Y qué es lo que te interesa en la colonia?

-Aquí estoy a gusto. Aquí se estudia. Yo quiero estudiar. Y si he robado es porque tengo hambre.

El joven nunca más volvió a robar. Se destaca que él ya había establecido un vínculo con Makarenko y había construido el sentido de pertenencia a la institución.

Más que las convicciones morales y la ira, fue esta lucha verdaderamente práctica e interesante (se refiere a la custodia de un bosque perteneciente al Estado)

lo que originó los primeros brotes de un buen ambiente colectivo. Al reunirnos por las tardes, discutíamos y reíamos, fantaseábamos sobre nuestras peripecias, nos sentíamos hermanados por la lucha, nos fundíamos en un todo único que se llamaba colonia Gorki (Antón Makarenko, 1996, p. 19).

Se había constituido “un grupo” alrededor de la realización de un trabajo concreto. La colonia se amplió con el envío de nuevos educandos difíciles, analfabetos y semianalfabetos, con una actitud entre defensiva y amenazadora, provenían de familias con las que acababan de romper, “su aislamiento llegaba al salvajismo”, eran comunes las peleas. Había debilidad en los vínculos colectivos; aun así, en esta difícil tarea educativa los docentes “estaban de su lado”.

En esta nueva etapa los nuevos alumnos ingresaban a un grupo ya constituido, esto puesto de manifiesto en una causa común y la convivencia cotidiana.

Teníamos únicamente dos cosas fuera de toda duda: nuestra firme resolución de no abandonar la causa, de llevarla hasta el final, aunque el final fuese triste. Y había además ese “vivir cotidiano” entre nosotros, en la colonia y alrededor de nosotros (Antón Makarenko, 1996, p. 36).

A diferencia de las escuelas racionalistas fundadas por el anarquismo a principios del siglo XX, que llevaron adelante una propuesta educativa de carácter nacional, hoy en día existen bachilleratos y escuelas primarias de adultos populares que funcionan como espacios de lucha aun desarticulados y/o en vías de articulación, creadas por movimientos territoriales, fábricas recuperadas, movimientos sociales, asociaciones civiles, etc. Comenzaron a ocupar un lugar importante ante la caída del Estado en el orden educativo entre los años 2001 y la actualidad.

Se tomará como ejemplo la “Red de Bachilleratos Populares Comunitarios”, conformada por el Bachillerato Popular La Dignidad (Villa Soldati); el Bachillerato Popular Barracas; el Bachillerato Popular La Pulpería (La Boca); el Bachillerato Popular Independencia (San Cristóbal); el Bachillerato Popular Villa Crespo; el Bachillerato Popular Bajo Flores.

La Red mencionada manifiesta:

Somos organizaciones sociales y territoriales que construimos Bachilleratos de Educación Popular Comunitaria a partir de la necesidad concreta -de las comunidades que integramos- de gestar nuevas formas de educación. El hecho de apostar a este tipo de proyectos es parte de la construcción de poder popular y de participación real, elementos que consideramos fundamentales en la prefiguración de la sociedad futura, en el camino por edificar nuevas relaciones sociales, igualitarias, justas, solidarias, libres, antipatriarcales y anticapitalistas (Documento de la red de bachilleratos populares: “Autonomía y territorio”).

Estos espacios adoptan una perspectiva comunitaria y contrahegemónica; el funcionamiento y la toma de decisiones son horizontales y asamblearias; la comunidad define la propuesta educativa desnaturalizando la vía jerárquica. Tienen un carácter territorial comunitario (funcionan en centros culturales, clubes, fábricas recuperadas) y reclaman un presupuesto propio que permita definir colectivamente y de forma autogestiva cuáles son las prioridades.

El proceso educativo se basa en la escucha colectiva y el diálogo. *Estas prácticas anticipan otros modos de relación que antagonizan con las estructuras jerárquicas dominantes y con los objetivos explícitos e implícitos de la educación pública tradicional... (Documento de la red de bachilleratos populares: “Autonomía y territorio”).*

Como características comunes a las mencionadas prácticas se extraen las siguientes:

- Las PEI tienen modos autogestivos de gobierno y algunas PEI, de autoabastecimiento. La comunidad define la propuesta educativa. La toma de decisiones es horizontal y se realiza con mecanismos asamblearios. Se implementa en ellas la escucha colectiva, la relación dialógica y la participación real.
- Se practica la libertad en lugar del autoritarismo. Sus denominadores comunes son: confianza, sostenimiento, creación, libre expresión, autocrítica y autocorrección, autonomía y solidaridad.
- Algunas postulan que las conductas antisociales, por ejemplo la delincuencia, tienen motivos inconscientes, por ende, son comprendidas y no son castigadas, considerando la educación social como objetivo de la escuela.
- En ellas se borran los límites entre la escuela y la comunidad. Son prácticas contextualizadas, situadas, respetuosas de la cultura barrial y regional. Algunas proponen la concientización de la situación de opresión social, económica y política. Se piensa en un sujeto político y un sujeto creativo.
- -Se otorga fundamental importancia al vínculo con el docente, el cual debe fomentar en los alumnos la confianza en sí mismos. Se produce el seguimiento de los procesos individuales de cada alumno, brindando aliento, conociéndolos, acercándose, escuchándolos. Los docentes están de su lado. Se brinda amor, aprobación, con ausencia de censura y juicios, se manifiesta la preocupación por los educandos. Se favorece la independencia y la ruptura con los padres.

- -Se respetan los distintos ritmos de aprendizaje, considerando el deseo de cada alumno y favoreciendo que cada uno encuentre su lugar. Se aplican los principios de la enseñanza personalizada.
 - -Se conforma un grupo alrededor de una tarea, de una causa común y del vivir cotidiano, construyéndose, así, el sentido de pertenencia. Los educandos se transforman en seres sociales mediante la identificación con los otros en un ambiente de camaradería comunitaria. Se combinan el esfuerzo individual y la acción colectiva. Se comparten responsabilidades; entre ellas, enseñar y aprender con los compañeros. El vínculo es de índole emocional, con lazos de amistad que posibilitan la conformación de grupos de afinidad afectiva.
 - -La educación es integral, priorizando lo emocional y lo artístico. Se ponen a disposición de los alumnos variados lenguajes expresivos y actividades para realizar: lenguaje escrito, oral, expresión corporal, música, títeres, teatro, talleres, granjas, cocina. La sensibilidad se despierta con el arte y el razonamiento se desarrolla con la ciencia. Se valora el conocimiento práctico transmitido con vivencias y experiencias.
 - -En algunas PEI se promueve la formación psicoanalítica del educador, la incorporación y utilización del concepto de transferencia y el trabajo en dos planos: consciente e inconsciente, favoreciendo en los niños y jóvenes la sublimación, con un menor desarrollo de inhibiciones y represiones. El trabajo psicológico y pedagógico se realiza en conjunto.
- Como se verá, los aspectos afectivos, vinculares y grupales adquieren fundamental importancia, desarrollados en un marco autogestivo, horizontal, con responsabilidades compartidas donde se respetan las diversas formas de conocer y aprender a través de variadas propuestas pedagógicas: arte, ciencia, conocimientos teóricos y prácticos.

Las problemáticas que padecen algunos adolescentes de sectores populares que irrumpen en los espacios escolares se explican por las condiciones materiales de vida generadas por las políticas de ajuste, la desocupación y el trabajo precarizado. Es en determinado sistema económico, político y social donde se construyen las subjetividades de la época mediatizadas en sus instituciones, fundamentalmente la familia y la escuela.

El vivir en la inmediatez; la sobrevaloración del tiempo presente; la contradicción entre la conservación de la vida y la preservación de la identidad manifestada en la indicación de sobrevivir que reciben los jóvenes de su entorno, aun a costa de dejar de ser lo que son; la sustitución incesante de objetos; la exacerbación de la imagen; el borramiento de los límites del espacio entre lo público y lo privado; las dificultades para respetar al otro y considerarlo como igual, la fragilidad de los lazos sociales son las condiciones materiales de existencia que tienen efecto en la subjetividad.

El adolescente tiene que realizar importantes tareas psíquicas vinculadas a la sexualidad y a la reformulación de ideales. Para esta última, el medio social tiene que aportar modelos con los cuales el joven se pueda identificar. Modelos de los que carece una sociedad consumista, donde se privilegia el tener sobre el ser, el ascenso rápido y sin esfuerzo mediante vías ilícitas o corruptas. Podemos acotar que la fragilidad por su pertenencia de clase se potencia con la propia de este momento evolutivo.

El trabajo psíquico que se realiza en este período supone un trabajo de historización donde se crean nuevas significaciones a partir de la desidentificación de las figuras primarias y la re identificación con figuras secundarias.

La historización habilita la construcción de un tiempo pasado, presente y con proyección de futuro, lo cual permitiría al joven salir de la inmediatez y la posibilidad de ver la propia historia desde otro lugar que lo encontrará como protagonista.

Las PEI, ofreciendo nuevos modos de vinculación afectuosos y horizontales, relaciones interpersonales que con el tiempo se internalizarán y otros modelos identificatorios pueden officar como sostén de la afectividad, los vínculos y el pensamiento.

Prácticas que pongan en juego vínculos sostenedores, respetuosos de las diferencias, promotores de creatividad, donde se favorezca el pensamiento autónomo y crítico.

Los lazos sociales destruidos pueden repararse en espacios educativos, así como, la fragilidad subjetiva manifestada en baja autoestima, sensación de “no poder”... todas, según Paulo Freire, formas de interiorización del opresor dentro de los educandos, pueden ser deconstruidas para construir otras nuevas relacionadas con el empoderamiento y con la toma de conciencia.

Las PEI pueden favorecer los mencionados procesos, tanto subjetivos como intersubjetivos, las formas de vinculación pueden modificarse en el transcurrir de esas experiencias.

Según Pichón Riviere, el vínculo, o sea las relaciones interpersonales, son estructuras creadas entre el sujeto y el otro. Se considera al individuo como un ser incluido dentro de un grupo y con necesidad de comunicación. Siendo el vínculo una estructura dinámica, determinados patrones de conducta tienden a repetirse producto de motivaciones internas. El vínculo interno condiciona muchos de los aspectos del vínculo externo. Los vínculos externos se transforman en internos y dialécticamente los internos condicionan los externos; de aquí, la posibilidad de modificación de los mismos.

En un vínculo producto de los lazos sociales destruidos, de vivir en la inmediatez y de la fragilidad subjetiva, se puede considerar al otro como enemigo, intercambiable, invisible, desechable o directamente negar su existencia.

En las PEI, por la importancia otorgada al afecto, a las relaciones interpersonales y a la constitución de grupo, los vínculos donde no hay lugar o hay un lugar subalterno para el otro, se pueden modificar en pos de lograr vínculos donde el otro sea considerado, con respeto, un igual.

BIBLIOGRAFIA

- Silvia Bleichmar: “La subjetividad en riesgo.”, Editorial Topia, Buenos Aires, 2005.
- Maud Mannoni: “¿Qué ha sido de nuestros niños locos? Las palabras están vivas tienen peso”, Nueva Visión, Bs. As., 1996.
- Alfonso Celso Scocuglia: “Educación Popular. Del sistema Pablo Freire a los IPM (indagación policial-militar) de la dictadura”, Cortez Editora, Brasil. 2001.
- Anton Makarenko: “Poema Pedagógico”, ediciones Akal, 1996.
- Silvia Schlemenson, Julián Grunin: “Adolescentes y problemas de aprendizaje”, Paidós, Argentina, 2014.
- Graciela Zaldúa: “Epistemes y Prácticas de Psicología Preventiva”, Eudeba, 2010, Bs As.
- A. S. Neill, Liberdade sem medo, (Summerhill), Ibrasa, 1979, São Paulo.
- Enrique Pichon Riviere: “Teoría del vínculo”, ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1980.
- Elia Beatriz Pineda, Eva Luz de Alvarado, Francisca H de Canales: “Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud.”, Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud.
- Iglesias Luis F.: “La escuela rural unitaria”, Magisterio del Rio de la Plata, Buenos Aires, 1995.

