



**Contexto educativo, contexto relacional.
El asesoramiento en la escuela.
Una historia de abuso sexual en la escuela.
Reflexiones, evidencias y propuestas¹**

Montse Ventura²
Universidad de Barcelona

Incluir la perspectiva relacional en el asesoramiento escolar es una oportunidad para ir más allá del currículum y afrontar conflictos que acontecen en ella. Se trata de crear un ambiente de relación y comunicación que permita, a través del diálogo, acoger las identidades docentes. La reconstrucción narrativa de las experiencias del profesorado incrementa la capacidad reflexiva, permite analizar la vinculación de cada docente con el proyecto educativo de centro y ayuda a tomar de decisiones coherentes y constructivas.

Palabras clave: Asesoramiento, Experiencia narrativa, Conflicto, Diálogo

By including a relational perspective in school assessment we are able to move beyond curriculum and face the conflict therein. The objective is to generate a space for relating and communicating which through dialog allows for the inclusion of teacher identities. Narrative reconstruction of teachers' experiences increases reflexive capacities, serves to analyze each teacher's connection to each center's educational project, and facilitates coherent and constructive decision making.

Key Words: Guidance, Narrative Experience, Conflict, Dialogue

English Title: Educative Context, Relational Context. Guidance in the School. A Story of Sexual Abuse in the School. Reflections, evidences and proposals.

Cita bibliográfica / Reference citation:

Ventura, M. (2009). Contexto educativo, contexto relacional. El asesoramiento en la escuela. Una historia de abuso sexual en la escuela. Reflexiones, evidencias y propuestas. *Clinica e Investigación Relacional*, 3 (3): 673-683.

[<http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/Volumen33Octubre2009/tabid/645/Default.aspx>] [ISSN 1988-2939]

Presentación

La historia que narro en este texto tuvo lugar en el contexto de la formación permanente del profesorado, concretamente en la modalidad de asesoramiento.

Explicar esta escena no deja de ser para mí una oportunidad para poder compartir con todos ustedes una parte de mi trayecto profesional como asesora en las escuelas. Una tarea que se sustenta en la idea de acompañamiento de maestros y maestras desde sus deseos de actualizar sus modos de enseñar o de compartir situaciones vividas.

Así pues, lo que trato de mostrar, no es solamente el lugar que ocupa el asesoramiento en la formación permanente de profesorado, si no como trato de analizar y significar un contexto a menudo sumergido en tensiones y conflictos.

Tengo que reconocer que el asesoramiento me atrae cada vez más porque me interesa la escuela, las relaciones con el profesorado, con los niños y niñas y con las familias. Siento esta parte de mi trabajo como un enriquecimiento personal y profesional que va alimentado mi experiencia. Es para mí todo un aprendizaje investigador que va fomentando un sentimiento de conciencia de continuar resucitando, como dice Bauman (1997), la capacidad de relacionarnos con los demás para abordar conflictos inevitables en numerosas situaciones de la vida en común.

En los últimos veinte años he tratado de escuchar las voces del profesorado de diferentes escuelas. Han sido muchas las inquietudes que he compartido con diferentes equipos docentes. En este largo camino he buscado referentes teóricos que aportaran luz a un contexto relacional teñido de gran complejidad. En el asesoramiento nos hemos ocupado de aspectos relacionados con la transformación de la práctica docente o con la toma de decisiones que ha implicado, en muchas ocasiones, que los docentes dieran a conocer sus puntos de vista frente a determinadas situaciones a menudo discrepantes.

La formación permanente del profesorado y evidentemente el asesoramiento, es, a mi modo de ver, uno de los grandes retos del siglo actual. Ya que es bien conocido, por toda la sociedad, que en las escuelas se viven momentos difíciles y cargados de incertidumbre. Por lo que es necesario entender las instituciones escolares como contextos relacionales complejos que necesitan ser acompañadas.

En la actualidad nos encontramos con cambios sociales profundos y con logros tecnológicos o científicos que afectan, no solamente nuestras formas de vivir, sino también nuestras relaciones. Frente a esto, el sistema educativo tiene que revisar sus metodologías para poder preparar a los estudiantes en el difícil manejo de las conflictividades intelectuales, tecnológicas o emocionales del presente, pero ¿cómo ayudar a que las personas (maestros y alumnos) desarrollen su identidad para afrontar las exigentes demandas de las sociedades contemporáneas?

Si bien es cierto que la administración educativa, de formación y perfeccionamiento del profesorado toma en consideración aquello que considera prioritario en la escuela para

mejorar la educación, no siempre las propuestas institucionales tienen en cuenta las necesidades del profesorado, y lanza propuestas formativas, algunas de las cuales, están muy alejadas de las realidades escolares. No es extraño ver como la administración ofrece sugerencias, propuestas y razonamientos para que los maestros y maestras puedan remediar los males que aquejan a la educación sin tener en cuenta su punto de vista. En esas circunstancias el profesorado suele quedarse como espectador de un cambio que no lo siente suyo. Si bien existen diversas modalidades formativas como pueden ser, cursos, seminarios, grupos de trabajo o conferencias. Todas ellas tienen como principal objetivo dar a conocer nuevas prácticas y referentes teóricos que pueden comportar transformaciones en las aulas, pero éstas a diferencia del asesoramiento, no parten de una demanda y un compromiso de cambio que involucra a todo el claustro en el difícil proceso de transformación de la escuela. Por lo que sigue habiendo, debido a estas circunstancias, muchas propuestas formativas institucionales y pocos cambios en los centros educativos.

El asesoramiento en la escuela, a diferencia de otras modalidades formativas, se concibe como un espacio de reflexión sobre la práctica educativa que trata de actualizar y mejorar las formas de enseñar, trabaja con el profesorado aspectos relacionados con las acciones de las aulas y realiza una labor formativa vinculada a las demandas formuladas por los equipos docentes. Algunas de ellas emergen del cuestionamiento de la práctica planteada por los propios docentes, otras han sido propuestas por las instituciones. Esta diferencia afecta directamente el desarrollo del asesoramiento, pues una cosa es “lo que un equipo cree necesitar, lo que se interroga” y otra que sea la institución la que decida “lo que se necesita cambiar”.

Desde mi punto de vista, interpretar los deseos y necesidades de los docentes, implica tener en cuenta sus historias y sus subjetividades. Y es justamente aquí donde emerge la complejidad de la acción asesora, porque es necesario, tal como plantean Dessors y Guiho-Bailly (1998), indagar lo distinto, lo singular, lo subjetivo: todo un ejercicio de incertidumbre que se aleja de modalidades formativas, incluso algunas formas de asesorar, que consideran los cambios como algo que se puede transmitir, dar a conocer o instruir. Aunque se haya demostrado en muchas ocasiones la poca eficacia y el bajo nivel de utilidad de cambiar y mejorar la educación, regulando y ordenando la realidad sin contar con los docentes. Porque acercarse a la incertidumbre, al conflicto o a la adversidad, es muy difícil. Sin embargo, atender a las singularidades, como ya he comentado en otra ocasión Ventura (2006), nos remite a la escucha de lo que siente cada sujeto en su contexto y en su entramado de relaciones de grupo.

Las diversas formas de asesorar que existen en el presente me plantean continuamente la necesidad de matizar mi concepción sobre el asesoramiento, que lo entiendo como un espacio relacional donde es posible pensar y sobre todo sentir la teoría y la práctica, la ética y la política o la ciencia, la subjetividad y la objetividad. Algo que está integrado en la vida los docentes, y a todo aquello que sucede no solamente dentro de la escuela, sino también fuera de ella.

De alguna forma éste es el hilo que sostiene mi práctica y que al mismo tiempo me permite transitar por los cambios a través de una acción compleja que supone:

- Conocer las diferentes versiones de un hecho que se da a conocer en el grupo.
- Buscar diferentes explicaciones sobre aquello que ocurre y pensar acciones

para la práctica.

- Plantear nuevas sugerencias sobre los acontecimientos.
- Establecer diferentes itinerarios sobre las nuevas prácticas.

Una acción que ha ido tejiendo en mí nuevas formas de comunicación con los demás, que me han despertado la necesidad de indagar, con más detenimiento, las distintas formas de compromiso, en relación a las rutas que se quieren trazar, como una comprensión más dentro del asesoramiento. En los últimos años se está insistiendo en la idea de que la mejora de la escuela supone compromiso, pero tal como dicen Fullan y Hargreaves (1997), no se trata de un estado al cual se llega, sino de algo que hay que construir de forma permanente, en el marco de las relaciones, de la interacción, pero sin olvidar la presencia de lo colectivo y lo institucional.

Potenciar las formas de compromiso en el asesoramiento, significa potenciar la capacidad de ir hacia delante, de tener el coraje para defender lo que se considera importante, respetar la profesionalidad de los docentes. Desde mi visión, incluir todos estos aspectos en el asesoramiento, significa recuperar los aspectos más emocionales, más fundamentales de nuestras vidas, donde nuestras preferencias, gustos, disgustos, animadversiones, forman parte también de nuestro saber profesional. Se trata de trazar una línea entre nuestro pensamiento y nuestras emociones (Ventura, 2008), es desde aquí que emergen multitud de sugerencias para hacernos pensar las cosas que hacemos de forma más reflexiva lo que me implica entre otros aspectos:

- Afinar las inquietudes docentes, hacer emerger problemas y actitudes.
- Reconocer las dificultades y adversidades que supone cambiar todo aquello que está establecido.
- Ver las nuevas prácticas como un camino para poder mejorar el estancamiento que sufre la escuela en la actualidad.
- Analizar los cambios sociales, tecnológicos o culturales que existen en el mundo actual y sus repercusiones en la escuela.
- Reflexionar y compartir situaciones vividas.

Formas que me colocan en la interrogación constante, replanteándome mi propio campo intelectual, mi mapa de trabajo, mis conceptos, mis imágenes claves y sobre todo abrir otros caminos de relación con los docentes.

El significado de la experiencia psicoanalítica relacional en el modo de asesorar

Mi formación psicoanalítica me ha ayudado a comprender la noción de acompañamiento de forma muy significativa. Así pues he podido integrar mi bagaje clínico como paciente, estudiante y terapeuta, en mi experiencia asesora. Elaborar el sentido relacional, el como acojo las identidades docentes, el respeto o el reconocimiento del otro, es fundamentalmente fruto de mi experiencia en el ámbito psicoanalítico. No significa que la pedagogía no sea un referente importante en mi labor asesora, pues me aporta todo el saber vinculado al contenido a abordar, siempre vinculado a aspectos relacionados con la organización del currículum, pero sin excluir otros temas que pueden llegar a ser preocupantes para el centro, la historia que presento es un ejemplo de ello. Pero tengo que reconocer que han sido las teorías psicoanalíticas intersubjetivas las que han guiado una

parte importante de la acción asesora con los equipos docentes. Lecturas como las de Kohut, Stolorow o Atwood, entre otros, y la ayuda de uno de mis formadores Ramon Riera y las personas que forman parte de su grupo han sido un referente importante en mi trayecto profesional. Así como mi trabajo como coterapeuta, con grupos de chicos y chicas entre veinte y cuarenta años, con la compañía del profesional Alberto Plaza, he podido sentir como las teorías viajan hacia la práctica y viceversa.

En esta línea, deseo evidenciar el impacto que ha tenido en mi trayectoria el psicoanálisis relacional, definido por Kohut (1980) como un conjunto de teorías contemporáneas que acentúan las relaciones con los demás o un pilar para poder llevar a cabo cambios personales y profesionales. Con el tiempo he aprendido a valorar la vivencia que tiene cada maestro de sí mismo (inseguridades, dudas, ansiedades...) y esto me ha mostrado que, en muchas ocasiones, las resistencias que existen para poder explicitar lo que se siente, en relación a lo que se trata u ocurre, son por miedo a no ser comprendidos por los compañeros o incluso por la misma asesora. Viajar hacia las subjetividades, indagar en la diferencia e integrar las inquietudes de los demás, como una forma de compartir conocimientos y sentimientos, se ha convertido en algo necesario en mi forma de asesorar.

La complejidad de esta perspectiva no me ha hecho dimitir de mi labor, ni delegar en los otros mis responsabilidades, más bien me ha evidenciado la necesidad de continuar indagando situaciones vividas en el asesoramiento que me ayuden a:

- Vivir la experiencia en situaciones complejas.
- Situar los aprendizajes en relación al mundo actual.
- Iniciar nuevas exploraciones de representación del conocimiento.
- Romper las estructuras rígidas de organización del tiempo y del espacio en las escuelas.
- Dejarme interrogar por la diversificación, entender los fragmentos como relaciones de saber y de actualización.

Esta forma de comprender el asesoramiento me plantea la constante preocupación de buscar con los maestros y maestras salidas a las situaciones vividas. Aunque debo decir que para ello necesito disponer de tiempo, para estar con los docentes, un tiempo no pragmático y no instrumental, sino de disposición, de inspiración, de dedicación, de apertura a lo que acontece. Algo difícil de llevar a cabo en el mundo acelerado en el que vivimos.

La escena vivida: Una historia de abuso sexual en la escuela. Reflexiones, evidencias y propuestas.

Durante el curso 2005-2006 inicié el asesoramiento en la escuela donde sucedió la escena que presento a continuación.

La demanda planteada por el equipo docente giraba en torno a la revisión del currículum del centro. Deseaban avanzar en la idea de interdisciplinariedad para ir más allá de las materias escolares tradicionales. Con el tiempo, tal como he dicho anteriormente, he podido darme cuenta que una demanda siempre va acompañada de alguna problemática de centro. En esta ocasión se trataba de dificultades de comunicación entre el profesorado. Había tensiones entre las personas que mostraban diferencias entre lo que decían que debería

tenerse en cuenta como el respeto o el diálogo y realmente como se dirigían a los demás con mucha crudeza y falta de consideración. El clima en las reuniones pedagógicas era tenso y a menudo se evidenciaban dificultades de aceptación, o reconocimiento, acerca lo que decían determinadas personas. Dificultades que se venían arrastrando desde hacia tiempo y que habían generado roturas dentro del equipo e incluso bloqueado el proyecto de innovación de centro.

Empecé mi trabajo planteando las diferencias entre este espacio de las otras modalidades existentes en la formación permanente. Incluso de otras formas de entender el asesoramiento. Insistí en estas diferenciaciones, pues a lo largo de los años he podido darme cuenta de que suelen darse confusiones, en relación a lo que se espera de la asesora, que pueden afectar el desarrollo del asesoramiento. Ya que algunos docentes esperan soluciones o recetas mágicas que nunca llegan. En este sentido les hablé de los ejes esenciales de mi forma de concebir el asesoramiento como: de la necesidad de compromiso, la implicación y reflexión frente a sus expectativas de cambiar y actualizar la escuela. Les comenté también la necesidad de establecer vínculos entre la experiencia de cada uno y el proyecto educativo de centro. Recuerdo que uno de los maestros me comentó en aquel momento que en *la idea de compromiso estaba involucrada la idea de confianza entre las personas*. Pensé entonces en la necesidad de tratar la confianza para poder afrontar la problemática de la comunicación que tenían.

En las primeras sesiones pude darme cuenta que tenía que pensar como afrontar: la revisión del currículum y los problemas de comunicación, al mismo tiempo, ya que tanto la demanda como la problemática, estaban completamente entrelazadas. Traté pues de unir las para trazar un camino de acceso a los cambios. Tenía que alejar a los maestros y maestras de la destructividad que había minando sus relaciones. Les hablé de la necesidad de mirar y entender las transformaciones que se iban llevando a cabo en las aulas, tratando también de mostrar lo que les enojaba y angustiaba. De alguna forma las diferencias de cómo llevar a cabo el proyecto de innovación de la escuela es lo que les había creado los conflictos hasta aquellos momentos.

Para poder afrontar la situación les planteé la necesidad de narrar su experiencia. Así a través de sus relatos podía conocer sus concepciones, miedos, preocupaciones, deseos o expectativas. Me proponía pues indagar las identidades docentes, los saberes, la organización del conocimiento y las relaciones entre los sujetos. Una búsqueda, tal como dice Contreras (2005), sobre el sentido y el valor en relación a las experiencias que podemos y deseamos tener con los demás, y sobre el valor humano que puedan tener para nuestro crecimiento las experiencias y las relaciones. Pues la verdad narrativa es una verdad sentida, captada y expresada (Spence, 1982).

A medida que fuimos tratando los relatos se elaboraron diferentes significados acerca de ellos, como el que expresó una de las maestras, *el sentido del relato está en la relación personal de cada uno con la institución, en la que se proyecta la diversidad de la experiencia y la complejidad. Con el tiempo, los relatos se transforman, pues son un compromiso con nuestro día a día, nos ayudan a trazar procesos y recorridos. Nos permiten imaginar qué puede haber más adelante. No podemos buscar formulas mágicas, se requiere una actitud, reflexión y conciencia para que los relatos lleguen a ser realidades*.

Los relatos de experiencia de cada maestro, dieron a conocer su propio proyecto, creando

como dice Arendt (1993), un lugar para el diálogo, un lugar en el que poder mostrar todos y cada uno de nosotros quiénes somos en el proyecto común de la escuela. A mi modo de ver para poder analizar las tensiones se requieren narrativas en las que cada docente muestre su autorreflexividad. Escapando así de la mirada técnica sobre la enseñanza. Y también porque explorar las historias representa, como señalan Clandinin y Connelly (2000), un gran esfuerzo para entender en qué medida lo que somos tiene algún impacto sobre lo que valoramos y lo que hacemos.

Así pues, a través de los relatos, traté de aproximarme a los docentes para comprender sus actitudes y también, tal como exponen Stolorow y Atwood (2004), indagué sobre lo que había del otro en mí misma y sobre todo que lo me removía. De esta forma pude sentir de cerca sus inquietudes, sus miedos, porque también eran los míos. Pensar qué había de la inseguridad del otro que resonaba en mi propia inseguridad. De esta manera la actividad narrativa de los docentes, me brindó la oportunidad de relatar mi práctica al tiempo que los docentes relataban la suya.

Las narraciones nos remitieron a la identificación de cada sujeto, emergiendo así sus identidades. Teniendo en cuenta que la identidad no es una pieza de museo, como dice Eduardo Galeano, quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de nuestras propias contradicciones.

En este sentido la actividad investigadora que estábamos llevando a cabo, nos ayudaba a insistir y subrayar el saber relacional, tan necesario para la construcción de nuestro conocimiento compartido.

Esta forma de dar a conocer experiencias docentes, construidas desde el deseo de crear, nos permitió compartir estrategias que nos ayudaron a mejorar las prácticas de enseñanza. Emergieron saberes profesionales que nunca hubieran visto la luz, si no hubiera sido a través de los relatos docentes. En aquellos momentos, estaba tomando en consideración, tal como dice Najmanovich (2005), otros escenarios que me permitieron desplegar la actividad subjetiva y la transformación del mundo experiencial como un acercamiento a la complejidad institucional escolar.

Todo un trabajo que sentía que tenía cierta fuerza y al mismo tiempo fragilidad. No encontrábamos en pleno proceso de análisis y reflexión de la realidad de la escuela, cuando se dio la situación de abuso sexual.

Recuerdo que aquel día, cuando llegué, alrededor de las 12h del mediodía, había mucho ruido en los pasillos, los niños y niñas salían de las aulas, algunos para ir al patio a jugar esperando la hora de comida, otros se iban a sus casas acompañados de algún familiar. Todo el edificio estaba impregnado de luz, el sol le daba de lleno, la temperatura era agradable, en los campos que hay justo en frente, la naturaleza nos mostraba sus colores más intensos.

Los maestros y maestras llegaban poco a poco a la sala de profesores, algunos parecían cansados y otros preocupados. Aquel día teníamos que continuar hablando de la innovación y la mejora del proyecto educativo y curricular de centro. Pero lo que había ocurrido hizo que sus deseos de actualización pasasen a segundo plano. Empecé a percibir que algo estaba sucediendo, pero sentía que había gente del claustro que no quería compartirlo conmigo,

mientras que otras personas comentaban que me tenían que contar lo sucedido.

Esperé atenta, guardé mis ideas extraídas de sus relatos de experiencia para otra ocasión, y lentamente, sentados alrededor de una gran mesa me fueron relatando el problema que les había caído encima.

Me dijeron que un niño de 5º de primaria (de 10 años), había abusado sexualmente en la escuela de una niña de Parvulario (de 5 años). Los silencios mostraban las tensiones del momento, sin embargo los comentarios de unos hicieron que los demás también fueran hablando, aunque con muchas reservas.

Poco a poco fui percibiendo que las formas de interpretar el conflicto habían hecho estallar dificultades de relación que venían arrastrando los maestros y maestras de esta escuela desde hacía tiempo. La decisión de afrontar este conflicto desde la perspectiva relacional me comportó la necesidad de tratarlo como algo que, aunque doloroso, no tenía por qué ser un obstáculo sino un camino de aprendizaje. Ya que la expresión de sentimientos escondidos y de vergüenza, según Velasco (2002), puede llegar a ser integradora, si se considera como una emoción que podemos sentir cuando nos atrevemos a expresarnos con libertad y autenticidad. La toma de conciencia de la parte integradora de las emociones nos ayudó a comprender, desde una experiencia conflictiva y difícil, un aspecto tan complicado como puede ser la comunicación entre los maestros sobre un conflicto tan lleno de tabúes y prejuicios, buscando diferentes formas de intercambio y diálogo en relación a una situación tan dolorosa.

Así pues la ruta no fue sencilla, traté de que todas las personas pudieran expresarse. Teníamos que pensar como vivimos los adultos los hechos sexuales y también cómo lo viven los niños. Se hicieron comentarios entre ellos y ellas difíciles de digerir, hubo personas que ante la dificultad de comprender lo que estaba sucediendo, culpabilizaron al tutor, a la familia y sobre todo al niño. El tiempo transcurría muy rápidamente y la noticia corría a gran velocidad no solamente en la escuela, sino también en las casas y en el pueblo. Buscar luz frente a tanta turbulencia era complicado. Tuvimos que tomar decisiones para tratar la situación con las familias con todo el respeto posible. Establecer diversas formas de aproximación al padre y a la madre del niño, o de la niña, a los de las dos clases, así como al resto de las familias del centro.

El análisis de la situación hizo emerger los sentimientos más diversos por parte del equipo docente como: “es mejor no decir nada a las demás familias” o “este niño tiene que ser expulsado de la escuela”, “esto ha ocurrido porque no estaban bien vigilados”... poco a poco los ánimos (y desánimos) se fueron situando, empezamos a tomar decisiones como la de dar cuenta de lo ocurrido a todas las familias, y la de acompañar a los niños y niñas de toda la escuela.

En un momento dado del proceso pensé que las dimensiones que iba tomando el conflicto en la escuela, me planteaba la necesidad de buscar una mirada externa a la escuela. Por lo que decidí que Rosa Velasco, con sus conocimientos en psicoanálisis relacional, nos podía ayudar a afrontar toda la problemática. Con ella pudimos hablar de dos ideas esenciales, la primera “abusar y probablemente ser abusado” lo que permitió mirar al niño de forma diferente, era agresor y al mismo tiempo víctima. La segunda “la salud es lo que permite explicar lo sucedido” por lo que la niña, era una niña sana que podía recuperarse y no tanto

una víctima que viviría toda su vida traumatizada. Ideas que permitieron buscar salidas constructivas para todos. Aquel día también se pudieron analizar nociones como investigación, constructivismo o integración más allá de la enseñanza y el aprendizaje escolar, sino desde el punto de vista relacional, que nos permitieron reflexionar sobre la experiencia vivida desde otras miradas.

Fueron momentos difíciles ya que había maestros y maestras que se sentían silenciadas, por la miradas, por miedo al como se utilizarían sus palabras. Una maestra dijo *hay más cosas que nos unen, que las que nos separan. Creo que las que nos unen son las de carácter pedagógico y las que no separan son las personales. Pero las personales son las que pesan más.*

Otra maestra añadió *siempre hay un después, esta escuela está llena de después, y llena de antes sin curar, muchas heridas mal curadas que se acumulan y no dejan que el presente fluya.*

El tutor del niño necesitó decir que se había sentido solo, acusado, triste, rechazado, presionado y que había sufrido mucho por los silencios, los gestos o las miradas.

A pesar de todo, poco a poco, se pudo vivir el conflicto como una oportunidad para reflexionar, y no como un obstáculo, lo que permitió a los docentes, después de largas conversaciones, expresar opiniones como: “he aprendido de esta situación”, “a menudo no nos atrevimos a defender nuestro punto de vista”, “solemos vivir el desacuerdo como un peligro”, “siento que tenemos que repensar el sentido de la exclusión en nosotros mismos”, “no estábamos preparados para este tipo de conflictos, ni tampoco para la rapidez con que se han dado los acontecimientos”, “tenemos que aprender a quitar etiquetas”, “tenemos que trabajar con nuestros prejuicios”, “pienso que en nuestra comunicación falta naturalidad” o “tenemos que borrar la desconfianza”, “ha habido un cambio en todos nosotros” o “no tenemos ningún abusador, el abusador está fuera”...

El trabajo de aquellos días fue intenso, organizamos reuniones con el claustro, con las familias, realizamos entrevistas con el equipo psicopedagógico (EAP) del Departamento de Educación que trabaja en la escuela, así como el inspector de la zona, derivamos a los padres de los dos niños a los servicios salud para que los pudieran atender. El claustro fue tomando decisiones importantes como la de no expulsar al niño y dejar que acabara el curso. En los meses que quedaron del curso, en el trabajo terapéutico que inició el niño junto con sus padres, fue donde se planteó la necesidad de cambiar de escuela, dejando que fuese él mismo el que eligiese la escuela a la que deseaba ir. Una salida que desde un principio había tomado en consideración el tutor del niño. En las reuniones con las familias de la escuela fueron justamente los padres de la niña quienes tranquilizaron más los ánimos, tratando de explicar que a pesar de lo que su hija había vivido, pensaban que superaría la situación.

Por otro lado, las tensiones del equipo docente que afloraron en este grave conflicto se fueron encauzando. Si bien es cierto que no fue fácil tomar conciencia del problema y sobre todo tener que admitir los miedos de cada uno y darlos a conocer a los demás, los encuentros que íbamos realizando nos permitieron encontrar nuevas estrategias de acción. De algún modo para el grupo significó aprender a convivir con las contradicciones, desconciertos o preocupaciones, y aunque fuese algo nuevo para la escuela, se pudo

integrar. Se trataba pues de pensar en nuevas formas de sostener los cambios, de entender la debilidad o la rotura como una vía de acceso a la reflexión, o de comprender que las inquietudes no tienen por qué ser improductivas sino posibilidades de aprendizaje, porque como dice Arendt (2001), incluso en los tiempos de oscuridad tenemos el derecho a esperar cierta iluminación.

A modo de cierre

Incluir la perspectiva relacional en el asesoramiento escolar es una oportunidad para tratar tensiones y afrontar conflictos que forman parte de la vida de las escuelas. Para llevarla a cabo es importante crear grupos reflexivos, resaltar la capacidad mediadora en la institución y analizar la realidad desde diferentes puntos de vista, para que el profesorado pueda vivir en primera persona todo lo que acontece en ella.

El aprendizaje de esta historia ha significado, para todos y todas, una apertura a lo desconocido, a no saber qué pasará, y a la vez un camino para explorar y compartir una experiencia de dolor, pero también de bienestar, con los docentes, alumnos, familias y otros profesionales, al ver como se fue resolviendo la situación. Sobre todo un camino para un niño que a los 10 años dio un tropezón muy fuerte en su vida, pero que ha podido seguir adelante acompañado de su familia y en su nueva escuela, y para una niña que a los 5 años vivió una experiencia que no tenía que haber vivido, pero como dice su madre, actualmente para ella es una anécdota en su vida.

Siento, como decía una de las maestras, que habrá un antes y un después en esta escuela. Pues han habido sentimientos que nos han unido, pero también fracturas que nos han distanciado, y con las que tendremos que aprender a convivir. Sentir esta experiencia puede llegar a significar para todos nosotros un saber para la vida que nos ayude a repensar nuestra propia identidad.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (1997). *Legisladores e intérpretes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Dessors, D. y Guiho-Bailly, M.P. "Inteligencia práctica y sabiduría práctica: dos dimensiones del trabajo real" (1998). Buenos Aires: Humanitas.
- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Contreras, J. (2005). «Estudiants que investiguen: Un camí de llibertat». A: *Papers d'Educació*. Revista electrónica de la Universidad de Vic, núm. 2, pág.1-13.
- Fullan, M. Y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merece la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Kohut, H. (1980). *La Restauración del Sí-mismo*. Barcelona: Paidós.

- Najmanovich, D. (2005). «Estética del pensamiento complejo». En: *Andamios. Revista de Investigación Social*. México: Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, junio, año 1, núm. 2.
- Spence, D. (1982). *Narrative truth and historical truth: meaning and interpretation in psychoanalysis*. Nueva York: Norton.
- Stolorow, R. D.; Atwood, G.E. (2004). *Los contextos del ser*. Barcelona: Herder.
- Velasco, R. (2002). «El sentimiento de sí y el afecto de vergüenza». A: *Intersubjetivo*, vol., 4, núm. 2, pág. 287-294.
- Ventura, M. (2006). «L'assessorament educatiu en la cruïlla de la formació del professorat». En: *Temps d'Educació*, núm. 30, pág. 77-87.
- Ventura, M. (2008). «Asesorar es acompañar». Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, núm. 12.

NOTAS

¹ Trabajo leído en las I Jornadas de IARPP-España "Psicoanálisis Relacional Hoy en la Clínica de la Sociedad Global" Magalía, Las Navas del Marqués, Febrero 2009.

² Montse Ventura es profesora y asesora psicopedagógica de la Universidad de Barcelona. Licenciada en Psicología y Doctora en Pedagogía.