

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Área de Desarrollo Profesional Docente**

Cine y Formación Docente 2005

Viernes 14 de octubre en la ciudad de Neuquén.

Modos del etiquetamiento y estigmatización sobre los niños y adolescentes en las prácticas escolares. Puntuaciones sobre la película elegida para el debate.

Por Daniel Korinfeld

Los coristas fue la película elegida como disparador de la actividad y el trabajo de reflexión. No sé si compartirán conmigo que más allá de su calidad cinematográfica, del gusto de cada quién en ese terreno y de las diversas opiniones que podamos tener, la película puede cumplir con el objetivo de introducirnos en los temas que hacen a los modos de situarnos como educadores, como adultos, frente a los niños y adolescentes.

Me refería a lo específicamente cinematográfico, puesto que en cierto modo, el film, sin duda conmovedor y capaz de emocionar, pinta a sus personajes con trazos gruesos, con pocos matices y claroscuros; este tipo de personajes “tan definidos”, especie de arquetipos, probablemente alienten identificaciones masivas que nos llevan más fácilmente a emocionarnos con sus peripecias y avatares. Pero este aspecto no desestima otros valores de la película que los invito a trabajar, tomando escenas, segmentos, fragmentos de diálogo y así acompañar esta conferencia- conversación que nos reúne e introducimos en nuestro tema.

Fondo del estanque

Decir que he leído que la historia que cuenta el libro sobre el que se realizó una primera película en los años cincuenta es real, no es algo menor; no es tanto la historia de un niño que como un diamante en bruto espera a alguien que lo descubra y revele sus indudables dotes para la música, como la historia de muchos niños y adolescentes, -sesenta para más datos, que van de los ocho a los trece años- que en el período inmediatamente posterior a la segunda guerra mundial (1949), cuando los países de Europa intentaban sobreponerse al horror de las muertes masivas, al hambre y a los efectos devastadores de las situaciones extremas

vividas, una época en la que los niños huérfanos y las familias desarticuladas eran muy numerosas, en el fondo del estanque (Fond d' Etang es el nombre del orfanato), hay *uno* que toma la posta de la educación y mira a esos chicos y actúa con esos chicos de modo diferente al que está impuesto en ese lugar: los comienza a mirar como a *todos* los chicos en su status de niños más allá de cualquier señal o condición, teniendo en cuenta no sólo cómo son, sino principalmente lo que podrán ser.

Y ese *uno*, que también llega al “fondo del estanque”, y porta su propia historia compleja como todas las historias humanas, ama la música y se ubica como extranjero frente a las modalidades que imperan en esa institución total, extranjero al principio que propugna su director: la ley de la *acción-reacción*.

Tomemos como excusa la película, abusemos de lo que nos ofrece para nuestro objetivo.

“... si no aparece el culpable, uno al azar va a ser castigado...”

Nuestro personaje está a todas luces incómodo, no bien ha llegado, sin demasiadas expectativas y bajo la resonancia del nombre que le hace signo de su propio destino, presencia una escena muy violenta y la puesta en acto del principio organizador de la institución. Formados frente al director y a los docentes, el odioso director le cede el privilegio de elegir al azar en la lista a un niño al que habrán de castigar, ya que no se ha presentado el autor del hecho en cuestión ni lo han delatado – metodología que podemos pensar que, tan sólo hace algunos años, practicaban los nazis en las aldeas y pueblos fusilando ciudadanos después de cada acción de la Resistencia-; la maquinaria está funcionando y el nuevo es llamado al orden institucional, debe

participar, sostener los modos de funcionamiento, debe ser cooptado por él, debe plegarse a la forma impuesta de lo que allí se entiende como autoridad.

¿Una cuestión de actitud?

Pero después de ese desgraciado comienzo para el nuevo celador Clement Mathieu, este le va dando pequeños giros a las cosas más cotidianas, lo que lo lleva al irritado director Rachin a decirle cada vez más frecuentemente “*No me gusta su actitud*”. ¿Cuál es esa actitud? ¿Será que ante el miedo y la “peligrosidad” de los niños en grupo, que queda bien plasmada en la expresión del protagonista antes de entrar a la “bulliciosa” clase que lo espera, necesita, cree, apuesta a otra idea de la que supone el principio rector, que se parece más a una guerra en la que hay que mantener a raya, dominar, ¿aniquilar?, al enemigo? (Convengamos que este “principio” enunciado de *acción reacción* no es tan extraño a las prácticas escolares, ¿o lo es?). ¿Qué hace con el miedo Monsieur Mathieu?: cuenta con él, lo tiene, y parece intentar hacer música y proponer lazos.

“¿Que querés ser cuando seas mayor?”

La pregunta del educador que se desentiende del lugar otorgado de prefecto y que busca constituir otro lugar, otra relación con los chicos: “¿qué querés ser cuando seas mayor?”, abre una dimensión propia de la infancia, crecer, ser grande; él quiere conocer algo de ellos, romper ese silencio y atisbar algo de sus sueños; comprobará que quieren ser bomberos o médicos, pero ninguno prefecto. El lugar de los sueños y la sencilla tarea de preguntarles -y de dar el tiempo para escuchar lo que dicen cuando se ha preguntado- va pintando a esa *otra actitud*. Nuestro celador comprendió que reinaba el peor de los silencios y propuso un coro: él escribiría para ellos, y para él mismo, claro, y de esa tensión, de un nudo de este tipo depende muchas veces que la polifonía, las múltiples voces, puedan expresarse y mantener un rumbo en el que lo que las dirija sea la música y no esté al servicio del deseo de quien la escribe. Que ponga en acción su deseo, escribir su música, como soporte de un cambio en los vínculos con los niños, pone sobre el tapete la estrecha relación entre el deseo del educador y la tarea que realiza. En el enamoramiento, el desencuentro amoroso, en su pasión por la música y en sus frustraciones, la vida de Mathieu se hace presente en la historia,

¿podría ser de otro modo? (¿Podemos imaginar que la vida personal de un profesor queda afuera de la institución, del aula? Qué va haciendo con eso, eso es otro cantar..).

El film nos muestra el sistema y la institución funcionando y algo de los sujetos, uno por uno, y allí se pueden leer la repetición, la inercia que contamina al nuevo, que invade y en ocasiones arrasa, pero también como en los intersticios se vislumbra la posibilidad de un cambio. De cómo cuando las condiciones cambian hay sujetos predispuestos que pueden ser animados por y para las innovaciones, al mismo tiempo en que otros pueden constituirse como verdaderos límites a las posibilidades de transformación. Algunas frases podemos dejarlas en sus resonancias, como cuando Mathieu afirma: “todas las noches compongo para ellos”, ¿habrá una música que cada educador compone? Lejos de toda idealización, ya que no siempre se puede componer con originalidad, ni el deseo está a su altura, y hay músicas que suenan mejor que otras, la metáfora indudablemente dice de la relación pedagógica.

“Cualquiera puede cantar”

Y entonces cualquiera puede cantar y todos tendrán un lugar en el coro (más allá de la crítica que nos pueda merecer algunos de esos lugares otorgados). Voces que cantan, cuerpos que participan, proyectos que se esbozan, parecen ir de la mano de esa otra mirada y escucha que la música como medio habilita. Es la música el vehículo elegido por este educador, es desde lo que desea y sobre lo que sabe; ese es el lenguaje privilegiado en este caso, un medio expresivo capaz de cambiar el punto desde el cual todo giraba en el instituto.

“Me lo llevo a casa...”

Por supuesto, el final de la película expresa una fantasía del educador que nos interesa en tanto reconocimiento del mundo fantasmático que anida en él -la fantasía amorosa posesiva de adopción-apropiación del niño-alumno-, como su revés, las fantasías de rechazo.. no menos difíciles de reconocer.

El dolor, la tarea y la música...

Al comienzo de la película, en una de las primeras escenas, el prestigioso director de orquesta, aquel niño rebelde y refractario que fuera reconocido en su don para la

música por el prefecto Mathieu en el internado, recibe la noticia de la muerte de su madre minutos antes de salir a escena; la cámara enfoca con detenimiento la transformación de su rostro, el pasaje paulatino de los primeros momentos de angustia y dolor a ser tomado por la música que es su tarea, por la música *de* su tarea, dejando planteada para nosotros la relación entre las diversas vivencias internas de adolescentes y educadores, algunas por cierto muy difíciles, que pueden tener la oportunidad de suspenderse por la música de la mediación que en cada caso esté en juego.

“...nos hemos quedado sin un barítono...”

Una mañana traen a Fond d'Étang al chico pelirrojo: el psiquiatra traza el cuadro en un instante y algunos diagnósticos psiquiátricos de la época lo nombran, “lo radiografían” bajo la mirada respetuosa de los docentes que quedan impactados por la magnitud del saber médico demostrado. La percepción de peligrosidad aumenta y confirma lo que ya su mirada torva y desafiante parece mostrar; como parte de un proceso de experimentación deciden incluirlo en el Instituto. Después de algunas vicisitudes, el adolescente difícil es castigado, golpeado y finalmente, injustamente detenido por un robo que no cometió. Cuando se lo informan a Mathieu exclama: “me he quedado sin un barítono”; aún este muchacho con dificultades serias de adaptación a ese espacio es para él, antes que un “loco”, ¡un barítono!, una verdadera ruptura con la lógica estigmatizante que anula el conjunto de atributos de un sujeto para restringirlo a aquello que hace de él una diferencia que, con valor negativo, lo segrega. Escena clave a la hora encarar el tema sobre el que vamos a centrarnos, la lógica médico psicológica en su interacción con lo pedagógico.

Etiquetar, estigmatizar, patologizar

Podemos volver la mirada a nuestras realidades y observar, por ejemplo, cómo ciertos acontecimientos disruptivos que vienen ocurriendo en las instituciones escolares han potenciado determinados mecanismos más o menos latentes en las prácticas pedagógicas con la infancia y la adolescencia. Uno de los efectos específicos que venimos observando es el de la psicopatologización de las conductas y de los comportamientos.

La persistencia del viejo problema de constituir modos congelados de mirar y de nombrar a niños y adolescentes en las instituciones, da cuenta del nivel de naturalización que tiene en lo cotidiano y cómo es sostenido por múltiples racionalizaciones y está ligado a nuestras concepciones y arraigado en las prácticas pedagógicas, así como también en las prácticas terapéuticas y sociales. Analizar y desmontar la noción de psicopatologización nos permite acercarnos a otras formas de etiquetamiento y estigmatización menos específicas aunque igualmente negativas para las personas. Podemos nombrar como patologizantes a todas las acciones cuyos efectos ubican en un lugar de enfermo/a, o de potencialmente enfermo, anormal, o desviante, a quien se señala; se trata de un conjunto de operaciones: políticas sobre la infancia y adolescencia, programas, estrategias, dispositivos o sencillamente intervenciones puntuales. Patologizar supone concebir como enfermas ciertas conductas, comportamientos pasados, presentes y futuros de un sujeto, o de un grupo, y atribuir a ciertos comportamientos y modalidades subjetivas un origen y una causalidad en alguna razón exclusiva de orden médico psicológico. Estamos planteando una crítica a una modalidad de saber sobre las afecciones, enfermedades y padecimientos -una modalidad de saber y por tanto un ejercicio de poder-. Es un modo de concebir lo que se entiende como *sufrimiento psíquico y social* que conlleva importantes consecuencias políticas. Debemos aclarar que, así como la patologización de la situación existencial de un niño o de un adolescente invisibiliza la trama colectiva en la que se encuentra inserto y en las que se presentan los problemas, también ciertas formas de intervención en las que no se le *hace lugar* a la singularidad y a los padecimientos del sujeto, son otras formas de desubjetivación con consecuencias políticas análogas. Toda patologización implica la reducción de una determinada experiencia a una matriz de lógica médica-psicológica; su modo de funcionamiento es contrastando y comparando el caso en cuestión con un referente fijo que indica lo que es normal, o un listado de indicios, signos o síntomas que caracterizan el cuadro. Implica un acto de nominación, se nombra al otro desde un marco científico que garantizaría lo

prescripto y la secuencia automática de diagnóstico-pronóstico-terapéutica. Siempre se produce en o desde un dominio institucional y terapéutico – pedagógico. Es fundamental subrayar que se dirige al sujeto en su carácter de totalidad; no sanciona, por ejemplo, una acción en particular, es decir, que el aspecto disfuncional en juego identifica al sujeto de modo integral.

Se observa que los procesos de patologización convocan a la intervención, una intervención inmediata. Una vez nombrado-diagnosticado se genera alguna estrategia de vigilancia y/o prevención, o formas más o menos encubiertas de exclusión directa o diferida.

Niños y adolescentes escolarizados

Son múltiples las situaciones en las que se puede verificar la operación de psicopatologización¹. El sobrediagnóstico de ciertas patologías y la medicalización innecesaria de la infancia y adolescencia es uno de los casos relevantes, pero también se lo puede observar respecto de los chicos en situación de calle o en el terreno jurídico de la mano de la judicialización de los adolescentes infractores de la ley.

La infancia escolarizada es un foco central de psicopatologización. Sabemos que la historia de la escuela es una historia de normalización y ese modo de regular la circulación de la infancia en las escuelas y clasificarlos en estamentos y tipologías tiene la marca del modelo médico hegemónico y de su discurso. En la actualidad, las formas de patologizar al niño escolarizado tienen que ver centralmente con la impronta médico-psicológica.

A través de la prevención de cualquier tipo de desviación y anomalía, todo lo que se perciba como una inadaptación escolar puede ser diagnosticado como enfermedad o disfunción individual, y por lo tanto susceptible de recibir técnicas médico-psicológicas y/o médico-químicas para su readaptación.

La psicopatologización de los niños desadaptados se inscribe en el proceso de psicologización de las pedagogías y de la

vida cotidiana escolar, incluida a su vez en un proceso mucho más amplio de psicologización de lo social.

La liviandad de la circulación de los diagnósticos que definen y designan posiciones para los sujetos que, muchas veces, como profecía autocumplida, son asumidos por los adolescentes y sus familias con excesiva facilidad, son datos que hoy arroja la realidad educativa. Posiciones y destinos. Resulta claro que se pone en funcionamiento algo bien distinto de la confianza pedagógica; una imagen de futuro para el otro por la que se apuesta, aun en la adversidad, aún en condiciones existenciales y subjetivas deterioradas y complejas. La apuesta y la confianza en la relación con el otro y no una confianza ciega puesta en la Técnica.

La patologización es desubjetivante, es lo opuesto de toda búsqueda de implicación subjetiva, de responsabilización de una acción. En este punto cabe aclarar que no estamos negando la existencia de la enfermedad, estamos advirtiendo sobre un efecto que indica que una vez borrado el límite rígido entre salud y enfermedad, todas las conductas son susceptibles de ser explicadas desde el saber psi, lo que produce deslizamientos que van de la psicologización a la psicopatologización, expropiando otros modos de comprender y abordar las relaciones entre los sujetos y las instituciones.

La psicopatologización en el caso de la infancia y la adolescencia podemos pensarla como una forma de abuso de poder de parte de los adultos, legitimado por saberes más o menos acreditados oficial y socialmente y justificados en el bien del otro.

Nos referíamos a acontecimientos disruptivos en las instituciones escolares que han potenciado intervenciones psicopatologizantes de las conductas y los comportamientos. En un texto² ya referido, analizábamos lo que dimos en llamar Efecto Patagones, para señalar el impacto que esta situación extrema produjo, **potenciando mecanismos y acciones latentes en las prácticas pedagógicas y terapéuticas con la infancia y la adolescencia**, agudizando las reacciones y respuestas probablemente más autoritarias e intervencionistas, bajo la *noble bandera* de la detección de los locos y los violentos. Se desatan modos de mirar, modos de mirar al otro basados en una serie de

¹ Korinfeld, D., “*Psicopatologización de la infancia y la adolescencia*”, en “Sexualidad, Salud y Derechos”, Colección Ensayos y Experiencias N° 57, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2005.

² Ibidem.

indicios y supuestas señales de “peligrosidad para sí y para terceros”, que son ciertamente difíciles de desanudar. Esas señas de identidad o contraseñas de peligrosidad tienen que ver con una modalidad de relación con los otros, serán vagas y difusas, fácilmente generalizables a gran parte de los adolescentes, que se deslizan a una serie de comportamientos, actitudes, enunciados, emblemas, que llevan a una actitud paranoide por parte de los adultos que están en relación con ellos. Muchas situaciones de adolescentes con conductas y acciones transgresoras se mueven en el continuo del sufrimiento subjetivo (una vez derribada la concepción de frontera rígida entre lo normal y lo patológico como antes señalábamos) y corren el riesgo de la cristalización psicopatológica. Es necesario recordarlo para no tratar como patológicos muchos procesos normales que requieren del acompañamiento de un adulto de modo tal de no aumentar su peligro potencial. Analizar esta tendencia que opera en las tramas institucionales y que nombramos como psicopatologización, puede aportar a la reflexión de otros modos de etiquetamiento y estigmatización relacionados con las capacidades de aprendizaje, con carencias de cualquier orden, con condiciones o historias existenciales complejas o con modos de relación y vínculos con los pares, los docentes y las normas de funcionamiento

de las escuelas. Reconsiderar instituciones y prácticas es reconsiderar formas de mirar y de hacer, modos de nombrar, pensar y construir, maneras de habitar, de resignar, de sufrir, de obedecer, de multiplicar, de producir.

No se trata de una apelación excluyente a lo micropolítico, a la idea de la acción individual y microinstitucional como absoluta y total; por el contrario, el cambio de mirada sobre el que estamos hablando implica al conjunto: no hay modo de aislar los aspectos sistémicos e institucionales de las relaciones intersubjetivas, razón por la cual la responsabilidad de cada cual adquiere toda su relevancia y su espacio de poder.

Educar es un proceso que pone en un plano relevante las relaciones intersubjetivas, un proceso relacional y conflictivo en el que el acceso a la palabra, la autonomía y la participación no son pre-requisitos sino que lo conforman, lo configuran; relaciones asimétricas que corren el riesgo de la arbitrariedad, la dependencia y el sometimiento.

El film que compartimos habla de la huella que puede dejar un educador y de la certeza de que el niño o el adolescente es alguien sobre el que no podemos predecir, ni calcular de antemano sobre su presente y su futuro, pero por el que sí podemos hacer jugar la confianza en la incierta apuesta educativa.