

En "Diálogos y perspectivas en
Psicología Social".

Ana P. de Quiroga

Ediciones Cinco, Buenos Aires
2005

**UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA
DE TRABAJO EN COMUNIDAD ANTE
UNA SITUACION DE EMERGENCIA SOCIAL
(GUERRA DE MALVINAS) ***

EMERGENCIA SOCIAL

Caracterizamos como emergencia social la modificación súbita y significativa de las condiciones materiales y sociales de existencia de una comunidad, y al impacto que dicha

* Este trabajo fue presentado por Ana P. de Quiroga, Alejandra Eidelberg y Dely Beller en el IV Congreso Argentino de Psicología Social, realizado en Buenos Aires en 1982. En él se intenta reflejar una tarea realizada en forma conjunta por la Escuela de Psicología Social, la Escuela de Técnicas Corporales y la Asociación Argentina de Psicomotricidad, durante la Guerra de Malvinas. Integraron el equipo interdisciplinario que llevó a cabo esta experiencia: Nusha Teller, Dely Beller y Alejandra Eidelberg por la Escuela de Técnicas Corporales; Mirta Chokler por la Asociación Argentina de Psicomotricidad; Oscar Reymundo y Ana P. de Quiroga por la Escuela de Psicología Social, en el rol de supervisores, y más de 80 profesionales formados en esas instituciones en el rol de coordinadores. Las firmantes se consideran sólo sintetizadoras de la elaboración que en forma conjunta, se realizara en el desarrollo de la tarea. Publicado en *Temas de Psicología Social*, N° 5, 1983.

modificación provoca en sus miembros. Esta transformación radical de condiciones de vida puede tener su origen en fenómenos naturales: inundaciones, terremotos, etcétera, o surgir por causas socio-económicas y políticas: tumultos, guerras, etcétera.

La situación de emergencia coloca a los integrantes de la comunidad ante una circunstancia de cambio agudo, frente a la cual las formas habituales de organización y respuesta resultan insuficientes o inadecuadas, ya que se ha producido una ruptura de la cotidianidad. La población queda sometida a una exigencia adaptativa masiva, a una redefinición inmediata de pautas de conducta. Esto implica, de hecho, una desestructuración y reestructuración de los marcos de referencia que permiten interpretar su circunstancia y guiar la acción.

Al definir emergencia social nos hemos referido no sólo a situaciones objetivas, sino también al impacto de esa situación en la comunidad. Es decir, las formas de registro del hecho y las reacciones que promueve.

En este impacto podemos señalar matices y fases:

Un primer período podría ser denominado de amenaza, inminencia o pródromo. Algunos hechos son conocidos, lo que permite hacer la hipótesis de una captación de indicios que preanuncian la situación nueva. En la inundación estas señales están dadas por la información previa de crecientes, avisos de lluvia, cambios en el color y el olor de las aguas. En el caso de la guerra de Malvinas, si bien la toma de las islas por tropas argentinas sorprendió a la opinión pública, se habían producido hechos que permitían evaluar un creciente agravamiento de la tensión: el episodio de las Georgias, el tipo de intercambio de protestas, acontecimientos de la situación internacional y nacional, etcétera.

En el período de inminencia la información acerca de los hechos, los indicios que pueden ser captados, registrados y procesados en forma consciente o inconsciente, se acumulan. Y frente a esta información —la que a su vez puede y suele ser fragmentada y distorsionada— surge el

miedo, la ansiedad, la vivencia de estar a merced de acontecimientos que no podemos controlar, surge la impotencia.

RESPUESTAS ANTE LA EMERGENCIA

Ante la situación de emergencia se producen distintos tipos de respuestas, que expresan diferentes formas de adaptación a la realidad.

En su configuración se incluye no sólo lo que desde el psicoanálisis se denomina "ecuación personal" del sujeto, es decir, la articulación de los factores disposicionales con el factor actual. Intervienen también su ideología, su inserción de clase, su sentimiento de pertenencia, su arraigo, las experiencias acumuladas por sus grupos de procedencia y pertenencia.

A nivel individual y grupal se producen reacciones más organizadas, con mayor capacidad de lectura de la realidad, lo que permite asumir liderazgos operativos, o reacciones más desorganizadas y pasivas.

Enrique Pichon-Rivière señala que el campo de trabajo del psicólogo social es el terreno de los miedos, apuntando su tarea al esclarecimiento del origen de los mismos y a la creación de ámbitos de elaboración y continencia, lo que permite redefinir formas de adaptación a la realidad.

Señalábamos recién que el impacto provoca ansiedad y ante la ansiedad se despliegan algunas técnicas defensivas. Una de ellas es la negación. Lo negado es en un principio, la existencia misma del peligro. La posibilidad de la guerra por ejemplo. Luego, ante el hecho ya producido, se niega la implicación propia y el grado de compromiso en la situación crítica. Desde la negación y a su servicio se desarrollan conductas de proyección y desplazamiento: "son otras las causas del peligro" . . . "son otros los que están en peligro, los que deben ser auxiliados" . . . "son otros los que están comprometidos en el hecho". En la

experiencia realizada en el campo educativo esto aparecía en los docentes, como una respuesta inicial destinada a centrar el problema en los chicos o eventualmente en los padres: "son los chicos los que están inquietos, angustiados, no nosotros" . . . "son los padres, los que preocupados vienen a pedir orientación". Estas conductas de negación, proyección y desplazamiento suelen reforzarse a través del pensamiento mágico y fantasías de control omnipotente de la situación.

Otra reacción posible consiste en el bloqueo afectivo, una disociación total entre la información y la resonancia emocional de la información (volvemos a ver en juego: negación y desplazamiento). En escuelas con población villera esto se manifestaba así: "Acá, sí; sabemos de la guerra, pero nada cambia, no hablamos de eso, no significa nada. Acá hace mucho que comenzó la guerra (por la feroz crisis económica, chicos que se desmayan de hambre, los que no tienen zapatillas, los que no pueden venir, que ingresan al mercado del trabajo)". En otros sectores sociales se señalaban como prioritarios los problemas de carencia institucional: "esperamos que nos ayuden, hace años que estamos pidiendo formación".

El diálogo grupal permite descubrir el carácter defensivo de estas respuestas, ya que se comenta que hay familiares de alumnos y docentes en el frente de guerra, y que eso provoca impacto y angustia silenciada. Se niega la guerra como cambio cualitativo en una situación que sin duda era crítica.

Pero para que el insight se dé, es preciso romper ese bloqueo afectivo, esa disociación que se ha gestado como defensa ante el monto de ansiedad y sufrimiento que esta nueva circunstancia genera. El sujeto, en este caso el docente, se refugia en su trabajo, en sus dificultades conocidas, en el obstáculo con el que guarda familiaridad. No quiere saber de lo que pasa en el "afuera", en los otros, y sobre todo en sí mismo.

En este sentido fueron de particular eficacia en la ma-

yoría de los casos, las técnicas corporales y de juego, aplicadas con la intención de favorecer el desbloqueo, y en forma complementaria de un trabajo reflexivo destinado al análisis de la situación.

EMERGENCIA SOCIAL Y SITUACION CONFUSIONAL

Hasta aquí hemos mencionado frecuentemente el uso de mecanismos o técnicas características de esa forma particular de ordenación del mundo interno que Melanie Klein denominó posición esquizoparanoide y Enrique Pichon-Rivière patoplástica o instrumental. La disociación del Yo, del objeto, del vínculo; la negación del peligro, de la pérdida, del perseguidor; la proyección del peligro o de la ansiedad en otros, las fantasías de control omnipotente de la situación. "Nosotros acá hacemos como que no pasa nada", "Me digo antes de ingresar al aula: tengo que poder, y puedo" . . . "No nos ponemos histéricos . . . damos las instrucciones de Defensa Civil, pero aclaramos que no va a suceder nada". El pensamiento y la voluntad aparecen teñidos de cualidades omnipotentes.

Estos mecanismos son utilizados —como ya lo señalamos— como intentos de salida de una situación que es vivida como intolerable, la situación confusional. ¿Qué es lo que provoca la confusión?: el carácter inédito de la experiencia, y en consecuencia lo masivo de la exigencia de adaptación, la desestructuración del marco referencial previo que daba cuenta de nuestra cotidianidad, muchas veces encubierta por el mito de lo natural y eterno. Desde ese mito aparecía como "natural" la paz. "¿Acá en Argentina, una guerra? Jamás. Este es un país de paz". Era un comentario frecuente. Otro elemento que contribuye a configurar la situación confusional es la ritmia con la que se suceden y superponen vivencias de pérdida y ataque, de privación y de persecución. Caracteriza a la

situación confusional el hecho de que queda afectada una función básica del pensamiento: la discriminación. En la confusión no podemos discriminar lo bueno de lo malo, lo interno de lo externo; la confusión es un momento de toda situación de aprendizaje y adaptación. Obedece al movimiento de desestructuración del marco referencial previo, adecuado a una situación del pasado; y requiere la estructuración de un nuevo marco de referencia, operativo en la nueva situación.

Aquí cabe una pregunta: ¿estas técnicas implementadas implican per se patología, la que puede analizarse a nivel individual o grupal o comunitario? Respondemos a esto, sólo si se estereotipan, si se rigidizan, impidiendo una lectura de la realidad, un situarse del sujeto o del grupo. Indican patología sólo si plantean una ruptura entre mundo interno y realidad. Ahora bien, situacionalmente y en relación al contexto, pueden estar al servicio de un re-ordenamiento de las vivencias, de un ordenamiento de la realidad, una recuperación de esa función fundamental que es la discriminación. En particular, operan o pueden operar como salida de la inhibición, de la parálisis emergente de la confusión.

El riesgo, ya no sólo individual sino social de la estereotipia de estas técnicas de negación, control omnipotente, disociación, que plantean una ruptura entre sujeto y realidad, consiste en que pueden conducir a conductas de sabotaje. Por ejemplo: enseñar normas de defensa civil y a la vez desestimar su sentido (doble mensaje que inhibe el aprendizaje del otro, lo paraliza y desinstrumenta).

Producido el hecho, en este caso estallido de la guerra, emergen conductas organizadas y conductas de pánico. Entendemos por conductas organizadas aquéllas en las que se va dando un proceso adaptativo, de lectura de la realidad y de respuesta coherente. Esto implica un proceso progresivo. Sabemos que la situación de emergencia de Malvinas dio lugar al surgimiento de conductas organizadas de solidaridad.

El pánico surge como resultante de un conjunto: temor, alarma, perplejidad. Se manifiesta como una súbita pérdida de referentes, de toda pauta de orientación, debido a un incremento intenso y súbito de ansiedades. Fallan los mecanismos defensivos, se da una pérdida de control.

En las situaciones de emergencia social, la desorganización y el pánico son los enemigos internos. Conducen a estallidos incontrolables y autodestructivos.

Contra esos dos enemigos apuntó nuestro plan de acción comunitaria. Este consistió en la creación o instauración de espacios destinados a la elaboración colectiva de ansiedades y a la organización grupal e institucional, como formas de la organización comunitaria. Instrumentamos la técnica de Grupo Operativo (trabajando sobre identificación y cooperación).

Señalábamos recién que en la situación de emergencia (tensión social, guerra), la desestructuración del marco referencial previo, la exigencia de adaptación adquieren una calidad masiva. Eso lleva a la confusión. Con su secuela de parálisis, que es reforzada por una vivencia de desinstrumentación —impotencia— bloqueo emocional y del pensamiento. Si esto, que es situacionalmente normal, ante una exigencia masiva de redefinición de las condiciones de existencia, se ve intensificado socialmente, como sucedió en nuestro país, por una exclusión de la acción, del protagonismo, la necesidad de acción a la vez que se incrementa, se ve frustrada. Eso favorece la emergencia y transmisión de rumores, porque el rumor aparece como una satisfacción sustitutiva a la necesidad de acción, de estar ya en una tarea. El rumor produce una vivencia ilusoria de haber pasado ya a la acción y satisfacer la fantasía omnipotente de controlar la situación, de la que el sujeto pasivo, paralizado, marginado, se siente a merced.

Pero esto se da hasta cierto punto. Como toda satisfacción alucinatoria, tiene su contraste en la realidad, y el rumor, si no hay pasaje a la acción, puede incrementar la

ansiedad reforzando situaciones de parálisis, la imposibilidad de producir, de pensar, de hacer, de organizarse.

EMERGENCIA E IMPACTO EN LOS ROLES SOCIALES

Cuando un hecho, como por ejemplo, la guerra, sacude los cimientos de una estructura socio-económica y política, se produce para los sujetos implicados en esa estructura una ruptura, una quiebra de lo cotidiano, en tanto se redefinen sus condiciones concretas de existencia, su modalidad habitual de experimentar las relaciones sociales. Esta quiebra de lo cotidiano se manifiesta como movilización o crisis de normas, que como constantes han encuadrado su inserción en el sistema social.

Uno de los primeros emergentes, uno de los primeros signos que permiten leer la existencia de esta quiebra de lo cotidiano, esta crisis de referentes y normas, es la movilización y a veces hasta la dispersión de los roles sociales.

Si la red interaccional está movilizada, puesta en crisis, e incluso desestructurada, las posiciones - roles - funciones dentro de esa red sufren el mismo impacto. La nueva situación genera nuevas necesidades. Esas necesidades, nuevas o redefinidas, plantean nuevos objetivos y tareas. Pero esa red jerárquica y organizada de roles y funciones que son las instituciones, se modifica con un ritmo más lento que el vertiginoso movimiento que caracteriza a la situación de emergencia social. Se produce entonces un desfase entre necesidades emergentes, tareas, roles, funciones y modalidades de interacción institucionalizadas. Y así, la emergencia de la guerra, como toda situación crítica, pone crudamente al desnudo los recursos y las falencias de la organización social preexistente. En el campo educativo la situación de guerra llevó a hacer explícitas con particular

dramaticidad cuestiones fundamentales que hacen a la esencia y al sentido de ese sistema.

Por ejemplo: la pregunta que se planteaban los docentes: ¿qué es educar en tiempo de guerra? ¿para qué y cómo educar en esta situación crítica?, remitía a la cuestión de fondo: ¿qué es educar aquí, en la Argentina? ¿qué necesidades se expresan en el campo de la educación y qué respuesta socialmente organizada reciben? El horizonte de esta reflexión, si bien ésta se centraba en el aquí y ahora de la emergencia creada por la guerra, era un interrogante acerca de las formas y la funcionalidad de la institución educativa. Desde aquí podemos sostener que, impactado por la emergencia social el campo de trabajo, movilizado o desestructurado ese campo, se movilizaba a la vez la función, las modalidades de asumirla y desempeñarla. Pero el proceso no se agotaba allí, ya que la emergencia movilizaba la identidad del docente, que se cuestionaba también como persona, como ciudadano, aun cuando tendiera a ocultar ese doloroso cuestionamiento en una fusión rol-persona, en un refugio en el rol.

La ruptura o quiebra de la cotidianidad, la crisis del marco de referencia que daba cuenta de esa cotidianidad, provocan en el sujeto una crisis de identidad. La movilización de roles, la movilización de referentes, de lo que hasta allí han sido pautas orientadoras de su acción, la desestructuración y reestructuración de las redes interaccionales ante la emergencia de nuevas necesidades, provocan un sentimiento de soledad y desamparo. Se intensifican vivencias de incomunicación e impotencia. Frente a eso emerge con mayor fuerza la necesidad de identificación, de encontrarse en otro. La integración, la pertenencia a un grupo nos permite fortalecer la identidad amenazada. Nos integramos a un grupo pero a la vez nos integramos nosotros mismos a través de encontrar continencia en el diálogo e intercambio grupal. En este diálogo es factible el reconocimiento de las nuevas necesidades y el desarrollo de una tarea, de una estrategia de operación,

planificada desde ese reconocimiento de la necesidad y destinada a satisfacerla.

Como trabajadores en el campo de la salud y de la educación, nuestra propuesta a la comunidad apuntó a la creación de espacios de reflexión, elaboración de ansiedades, desarrollo de procesos de identificación y cooperación que permitieran una acción organizada y una adaptación activa a la realidad que estábamos viviendo. Estos espacios resultaban particularmente necesarios en un momento en que, a la vez que la agresión colonialista reclamaba cohesión de todos los esfuerzos en defensa de nuestra soberanía e identidad como Nación, estábamos sometidos a la desinformación y la exclusión de nuestro protagonismo como pueblo, por un gobierno de facto que había desarticulado y reprimido todas las formas preexistentes de organización comunitaria.

¿POR QUE EL AMBITO EDUCATIVO?

La Escuela se constituye como un núcleo particularmente sensible de la vida social. En ella se expresan las inquietudes de chicos y adolescentes, quienes a su vez reflejan los problemas e interrogantes vividos en el ámbito familiar y comunitario.

En las circunstancias recientemente vividas los padres se acercaron a la Escuela ya que en la situación de emergencia, que tiende a provocar regresiones, se incrementan las expectativas de los adultos de encontrar orientación, respuesta y continencia en ese ámbito institucional, tan significativo en su propia historia y en la vida de sus hijos.

A su vez, el Estado, afectado por la situación crítica, multiplica sus exigencias hacia el aparato educativo y sus agentes, como instrumento transmisor de normas e ideología, no habiéndose planteado en este caso una política

coherente y unificadora de la información y de las consignas de trabajo.

Esta confluencia de factores transformaba el aula, el patio, la Escuela, el rol docente y la compleja red de relaciones que la institución escolar alberga en un punto de urgencia comunitario, en tanto convergían y se manifestaban en este ámbito múltiples necesidades determinadas por la situación de guerra.

DETECCION DE LA NECESIDAD

A partir de procesar y analizar información que nos llegaba por distintos contactos con el ámbito educativo (alumnos de las tres instituciones que son docentes, nosotros como padres de alumnos, nosotros insertos desde el rol en distintas escuelas) pudimos detectar ante la situación de guerra: a) incremento de la tensión y la agresión en los alumnos, pérdida de atención; b) en los docentes, desconcierto frente a cómo canalizar estos impulsos, confusión frente al manejo de la información a dar e incremento de la ansiedad frente al "papel" que les cabía cumplir, ante la situación de emergencia.

Esta detección nos llevó a formular un diagnóstico de necesidades de los docentes ante la situación de emergencia: a) necesidad de esclarecimiento e instrumentación con respecto al "qué" y "cómo" de la información a dar a los chicos; b) necesidad de esclarecimiento con respecto al lugar de responsabilidad que ocupaban frente a sus alumnos. Los medios de difusión emitían dobles mensajes que incrementaban la confusión de los docentes. Por un lado se los convocaba a continuar desarrollando sus tareas normalmente ("cada uno en lo suyo"), y por el otro se les impartían las instrucciones de Defensa Civil, lo que introducía una ruptura en la cotidianidad escolar.

LA OFERTA Y LA DEMANDA

Se decidió "ir hacia la necesidad". Esto es, ir a ofrecer nuestros servicios a través de contactos directos y no esperar que "la necesidad" o "los necesitados" nos convoquen. Esto fue —creemos— una de las claves del éxito de la tarea: no esperar la demanda para realizar nuestra oferta, sino primero realizar la oferta para así procurar una toma de conciencia de la necesidad de demanda (que no es lo mismo que crear necesidades), ya que las necesidades detectadas por nosotros no estaban organizadas como demanda consciente en los docentes. Pensamos que esto se debe a la falta de hábito de los educadores para "pedir", están más acostumbrados a "dar". Escuchar la oferta entonces, les permitió organizar sus necesidades como demanda.

OBJETIVOS

Nuestra tarea, orientada hacia la satisfacción de las necesidades detectadas, tuvo como objetivos que los docentes pudieran elaborar el alto monto de ansiedad despertada frente al impacto en el rol que la situación de emergencia había producido y que alcanzaran así un mayor grado de instrumentación operativa en su tarea con los alumnos.

Nos propusimos además, sembrar un modelo de contención y acompañamiento a partir de la vivencia personal al que los docentes pudieran acceder también desde el rol.

El punto de partida y eje de nuestra tarea fue el sistema persona - rol - campo de trabajo, procurando la desalienación e integración de los tres vértices de dicho sistema. Nos dirigimos a los docentes como personas frente a la situación de guerra. Apuntamos al descubrimiento en ellos de las necesidades personales "ahogadas" por una asunción alienante del rol.

COMO SE ORGANIZO LA OFERTA

Nuestra oferta o respuesta a la comunidad educativa ante la situación de emergencia se organizó como una tarea interdisciplinaria en la que participaron tres instituciones: la Escuela de Psicología Social, la Escuela de Técnicas Corporales y la Asociación Argentina de Psicomotricidad. Cada institución aportó desde la especificidad y complementariedad de sus campos de acción: la técnica de grupo operativo y las técnicas corporales. Se construyó un módulo de trabajo interdisciplinario que fue ofrecido gratuitamente a las instituciones escolares y docentes.

Con respecto a los pasos que seguimos para la organización de esta oferta, cada institución convocó a sus alumnos, egresados y equipos docentes para informarles sobre este proyecto comunitario y pedir la colaboración de los interesados en participar de él. Estos confeccionaron una ficha con sus datos personales y horarios disponibles. Estas fichas fueron centralizadas por las secretarías de las instituciones para la organización general de la tarea y específicamente para el armado de los equipos interdisciplinarios formados por dos psicólogos sociales y un especialista en técnicas corporales (coordinador de trabajo corporal y/o psicomotricista). Por su parte los alumnos interesados colaboraron en distintas tareas (de difusión, por ejemplo), pero no realizaron trabajo de campo.

Estos espacios, inicialmente de convocatoria, se mantuvieron luego en la Escuela de Psicología Social y en la Escuela de Técnicas Corporales, como espacios de supervisión interdisciplinaria.

DIFUSION DEL SERVICIO

Como nuestra intención era "ir hacia la necesidad", se llevaron a cabo distintas modalidades de difusión del proyecto.

Se utilizaron varios medios de comunicación masiva, particularmente el radial y el televisivo.

Se puso especial énfasis, además, en la difusión del servicio a través de contactos personales: yendo a distintas escuelas, dándolo a conocer en las instituciones en que trabajábamos o a las cuales asistían nuestros hijos.

Se realizó también una entrevista con el Subsecretario de Educación de la Municipalidad para presentarle el proyecto (ya que las escuelas municipales, por reglamento, sólo podían acceder al servicio si éste estaba aceptado por las autoridades).

Como apoyatura para todas estas formas de difusión, desde la Escuela de Psicología Social se redactó una carta de presentación del proyecto en la que se especificaba también el modo de contactarse con nosotros.

ORGANIZACION DEL SERVICIO

Generada la demanda, se cumplían los siguientes pasos:

1) El demandante se ponía en contacto telefónico o personal con la secretaria de la Escuela de Psicología Social o de la Escuela de Técnicas Corporales. Dejaba ahí una serie de datos (nombres y características de la institución, cantidad de docentes, horarios y lugar disponibles para la tarea y nombre y cargo de la persona que solicitaba el servicio en representación de la institución o grupo de docentes). En algunos casos en que los solicitantes no estaban suficientemente al tanto del proyecto, se les daba información sobre el mismo.

2) Una vez registrada la demanda, desde las secretarías de las dos Escuelas y en conjunto con los supervisores, se organizaba el equipo interdisciplinario de coordinación que la atendería.

3) Desde las secretarías se respondía al demandante

para concretar día y hora de la puesta en marcha del módulo de trabajo.

DESCRIPCION DEL MODULO DE TRABAJO. SUS CARACTERISTICAS INTERDISCIPLINARIAS.

El módulo de trabajo ofrecido consistía en tres reuniones grupales de una hora y media cada una, más una cuarta reunión de evaluación. Las tres primeras reuniones se llevaban a cabo a lo largo de tres semanas consecutivas (una por semana). Entre la tercera y la cuarta reunión se realizaba un intervalo de un mes aproximadamente.

Si el trabajo se desarrollaba en una institución escolar, antes de comenzar la primera reunión el equipo mantenía una breve entrevista con el director con el objetivo de presentarse y acordar en forma personal el encuadre de la tarea.

La primera reunión grupal tenía como objetivo la presentación del equipo y de la tarea y la detección de necesidades, obstáculos y ansiedades predominantes de los docentes en relación a distintos puntos de impacto (los chicos, los padres, el aula, los recreos, las noticias de T.V., las instrucciones de Defensa Civil, etcétera).

La segunda y tercera reuniones apuntaban a la elaboración de las ansiedades detectadas, a la visualización y superación de los obstáculos, al descubrimiento de formas de satisfacción operativas de las necesidades y a brindar a los docentes un espacio y un tiempo de encuentro entre ellos, de acompañamiento mutuo y puesta en común de las vicisitudes alrededor de la guerra.

La cuarta reunión tenía un objetivo de evaluación, esto es, que se pudiera visualizar el proceso realizado confrontando el momento de inicio y el momento actual en relación a expectativas y logros.

El intervalo más prolongado entre esta última reunión y la anterior tenía como objetivo el poder evaluar tam-

bién las posibilidades del grupo de docentes para la instrumentación de los logros alcanzados junto con el equipo de coordinación.

El módulo de trabajo se pensó como interdisciplinario desde la conformación de los equipos de coordinación con el objetivo de realizar una intervención operativa interdisciplinaria en el sector comunitario elegido para nuestra acción. Intervenimos con técnicas corporales y de grupo operativo en forma complementaria. La complementariedad posible de ambas técnicas partió del hecho de que los psicólogos sociales y los coordinadores de trabajo corporal comparten un E.C.R.O. común, esto es una cierta concepción del sujeto, de las relaciones sujeto-medio, del aprendizaje de los procesos grupales y de la técnica en general.

La tarea del coordinador del grupo operativo fue la de promover entre los integrantes del mismo, los procesos de comunicación, intercambio y aprendizaje, estimulando la participación y la elaboración de síntesis.

Desde la técnica de grupo operativo la intervención de la coordinación resultó particularmente requerida cuando se configuraron obstáculos en el desarrollo del hacer y la integración grupal.

Esta intervención, señalamiento o interpretación apuntó a aportar elementos para que los miembros del grupo visualizaran sus dificultades y se organizaran para resolverlas.

El rol específico del especialista en técnicas corporales fue el de intervenir con propuestas de trabajo corporal toda vez que éstas se justificaban como un recurso facilitador de la tarea y de los objetivos a alcanzar. Esto es, toda vez que se pensase que el trabajo corporal podía facilitar la tarea de contención y acompañamiento y los objetivos de desalienación del rol docente integrando los aspectos personales.

La decisión de implementar técnicas corporales en esta tarea partió de ciertas hipótesis previas que explicitaremos.

Por un lado, la emergencia que se atravesaba era vivida

como una situación de peligro y amenaza. Toda amenaza externa produce una elevación del tono muscular como reacción preparatoria para la acción. Si no hay posibilidad de descarga motriz y el estímulo peligroso persiste, este aumento del tono muscular se torna contractura, se torna dolor físico.

Por otro lado, toda situación peligrosa y amenazante genera angustia, estado psíquico del cual hay que defenderse. Sabemos que las defensas pueden ser más o menos instrumentales. Como lo hemos señalado son predominantemente no-instrumentales cuando están al servicio de negar o escotomizar el peligro en forma intensa y estereotipada. Ahora bien, el estímulo peligroso negado o escotomizado no desaparece sino que se re-localiza o re-ubica en algún lugar más controlable. Este lugar puede ser —y lo es con frecuencia— el cuerpo, especialmente el aparato muscular.

Ambos mecanismos se ensamblan la mayoría de las veces. Dice Krapf: "Se trata de un verdadero círculo vicioso: la angustia se expresa, a veces a través de la tensión psíquica que crea, en tensiones musculares, éstas, por ser "gestos" refuerzan la tensión psíquica angustiosa; ella, a su vez, causa mayores tensiones musculares, y así continúa el proceso "ad infinitum" o, mejor dicho, hasta tanto la tensión se reduce en algún modo (demasiado a menudo a través de una descarga de emergencia "patológica)". Quizás sea importante agregar que, para muchos de nosotros, esta tarea comunitaria era en sí misma nuestra oportunidad de acción y descarga operativa frente a sentimientos de impotencia, rabia y angustia que la guerra nos había despertado.

De acuerdo a estas hipótesis, la implementación de técnicas corporales en esta tarea apuntó a reducir las tensiones musculares (que efectivamente padecían los docentes ante la situación crítica) promoviendo la descarga operativa, o sea, liberando la acción inhibitoria y/o la angustia contenida.

"Siento alivio", "por fin puedo llorar", fueron comentarios que surgieron en los docentes luego de distintas experiencias de trabajo corporal.

También pudimos comprobar que la descarga daba lugar a una mayor discriminación entre la gravedad del contexto externo y los propios miedos internos. Esto permitió poder percibir y pensar adecuadamente sobre la situación real de amenaza: no sobredimensionarla ni tampoco negarla.

Uno de los trabajos corporales que se realizaron consistió en que, ubicados todos los integrantes del grupo en ronda, contactaron manos con espalda entre sí. La propuesta era "hacer al otro (a la espalda del otro) lo que me gustaría que me hagan a mí". Luego se cambiaba la dirección de la ronda y la propuesta era "hacer al otro lo que creo que el otro necesita". Este trabajo, que apuntaba a aliviar posibles tensiones musculares que se localizaban en la espalda, tuvo otros efectos importantes valorados por los docentes, como ser la importancia del contacto y del apoyo mutuo (del "mimo" se dijo) en los momentos críticos que se vivían.

Tanto desde la función del psicólogo social como desde la del coordinador de trabajo corporal se implementaron también técnicas de juego verbal y corporal que favorecieron la comunicación y la elaboración de distintas fantasías, deseos y temores asociados a la situación de emergencia. El comentario de una docente puede ejemplificar la utilidad de estos recursos: "Yo ya no sé si sigo preocupada por los chicos, pero sí sé que los envidio por su posibilidad de jugar".

En general, pudo evaluarse que las técnicas específicamente corporales y las técnicas de acción con las que se intervino facilitaron en los docentes el acceso a sus necesidades personales "obturadas" por una distorsionada asignación y asunción del rol.

COMO FUE DECODIFICADA NUESTRA OFERTA POR LA COMUNIDAD

La decodificación que los solicitantes hicieron de nuestro mensaje u oferta despertó expectativas manifiestas y latentes. Esto nos llevó a establecer una comparación posible con el encuadre terapéutico: así como en el inicio de toda consulta aparecen fantasías conscientes o inconscientes de enfermedad, tratamiento y curación, en el inicio de esta tarea fue posible detectar fantasías de obstáculo, de abordaje y resolución del mismo.

Si el obstáculo que el grupo de docentes explicitaba estaba centrado en la falta de información correcta sobre cómo manejarse en la situación de emergencia, las expectativas manifiestas que aparecían se referían a que "íbamos a dar un curso" (sobre Defensa Civil, primeros auxilios, técnicas expresivas o dinámica de grupo). Si el obstáculo se centraba en las dificultades intrainstitucionales para desempeñarse adecuadamente en la situación crítica, las expectativas se referían a que "íbamos a evaluar" cómo estaban llevando a cabo la tarea.

Estas expectativas manifiestas (de curso y/o de evaluación) no aparecen casualmente. Pensamos que se relacionan con la realidad cotidiana del docente, acostumbrado a recibir cursos de perfeccionamiento o a recibir la visita evaluativa de la inspección.

Las expectativas latentes que detectamos eran de tipo mesiánico. El equipo venía para satisfacer todas las demandas, necesidades y carencias que ellos experimentaban como docentes en ese momento. El equipo "podía resolverlo todo". Entendemos esto como un desplazamiento, desde el docente hacia el equipo, de la misión de "apostolado" que le es asignada socialmente.

Estaba el intento de estructurar entre ellos y el equipo el mismo tipo de relación que suele establecerse entre ellos y los alumnos (relación ésta que a menudo se caracteriza por ser el docente "el que lo sabe todo"). En esta tarea,

ellos se convertían en "alumnos carentes de conocimientos".

Estas expectativas mesiánicas puestas sobre el equipo (producto del desplazamiento de las expectativas mesiánicas y de apostolado que el sistema educativo deposita en el docente) encarnan los pares de opuestos hipervalorización - desvalorización; omnipotencia - impotencia, con sus polos dilemáticamente distribuidos.

La decodificación de nuestra oferta, con las consecuentes expectativas despertadas, generó entonces algunos malentendidos sobre los cuales hubo que trabajar.

En primer lugar, fue necesario volver al objetivo de nuestra tarea, explicitando nuevamente que nuestro propósito era acompañarlos en este momento de impacto y confusión que la situación de emergencia había producido en el ejercicio del rol y que al mismo tiempo los involucraba como personas.

También nos propusimos superar la distribución dilemática de la "potencia" y la "valorización". Y esto debimos trabajarlo tanto en ellos como en nosotros.

¿Cómo lo trabajamos con los docentes? La impotencia y desvalorización que ellos sentían daba lugar a fantasías de desinstrumentación frente a la situación de emergencia. Desinstrumentación que en realidad no era tal, ya que se detectaban contrastes entre la operatividad de los recursos que concretamente aplicaban con los chicos y los comentarios alrededor del "no sabemos qué hacer". Estos contrastes fueron señalados, apuntando a que visualicen sus recursos y logros y a que comprendan que los sentimientos de desinstrumentación obedecían al impacto que la crisis había detonado en el rol como ya hemos señalado.

Toda situación crítica y de emergencia incrementa los miedos al ataque y a la pérdida. En este caso, la guerra detonó en el docente vivencias de ataque al rol y de pérdida del rol, con los consecuentes sentimientos de des-

instrumentación como defensa no operativa frente al incremento de las ansiedades persecutoria y depresiva. Los sentimientos de desinstrumentación estaban al servicio de mecanismos defensivos de adaptación pasiva a la realidad. Al ser desmontados estos mecanismos, se superó la confusión, se incrementó la autoconfianza y se promovió una actitud de adaptación activa, re-estructurándose así la identidad del rol. Esta re-estructuración del rol incluyó a la persona. Fue un denominador bastante común en los grupos el sentimiento de sorpresa al descubrir que la tarea estaba destinada a ellos más que a los chicos. La sorpresa surgía porque este descubrimiento no "encajaba" con la "vocación de servicio" asignada al rol docente. En nosotros estaba claro que trabajar de esta manera para ellos era también trabajar para los chicos. Era trabajar para crear modificaciones en los procesos de "enseñaje": unidad del enseñar-aprender.

Decíamos antes que la distribución dilemática de la potencia y la valorización debió también ser elaborada por nosotros. Así como en nuestro trabajo como coordinadores apuntábamos a que el docente fuera de la impotencia a la potencia, en nuestro trabajo interno descubrimos qué doloroso era bajar del lugar asignado de la omnipotencia y la hipervalorización. Pudimos darnos cuenta (no sin obstáculos) que, más o menos conscientes, nuestras expectativas respecto a los alcances de la tarea eran grandes, demasiado grandes. Fue útil trabajar esto a tiempo pues, con algunas demandas de tipo mesiánico de los docentes, nuestras expectativas omnipotentes podrían haberse acoplado para intentar satisfacerlas. Había una demanda especialmente tentadora que surgía más o menos explícitamente según los distintos grupos: la de asesoramiento institucional. Esta demanda tenía —en la mayoría de los casos— una apoyatura de necesidad real (las crisis develan y agudizan necesidades preexistentes y generan nuevas necesidades) pero era mesiánica en relación a los objetivos, posibilidades y al encuadre de la tarea propuesta.

EMERGENTES PRINCIPALES DEL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El desarrollo de la experiencia se llevó a cabo en tres momentos históricos: la guerra, la rendición y la posguerra.

Al extenderse nuestra intervención durante tres semanas hubo instituciones en las que se vivieron los tres momentos con el grupo de docentes; en algunos la tarea se desarrolló sólo durante la guerra y en otras durante la rendición y la posguerra.

Realizamos la tarea con 28 instituciones educativas y de recreación y 80 coordinadores, llegando a trabajar con un número aproximado de 500 docentes. En los grupos participaron maestros, profesores, preceptores, directores, rectores, representantes de gabinete psicopedagógico, asistentes sociales y educacionales.

Describiremos ahora algunos de los emergentes surgidos en el desarrollo de la tarea realizada.

Durante el período de guerra los maestros notaban que sus alumnos estaban mucho más inquietos y agresivos, siempre dispuestos a la pelea verbal o corporal con un incremento en los juegos bélicos. Existía un aumento en los miedos (a los truenos, por ejemplo), en golpes, caídas y en trastornos orgánicos: problemas intestinales, insomnio, disminución de las defensas ante enfermedades infecciosas.

Estos signos eran observados por los maestros con desconcierto y preocupación. En ellos la ansiedad y la inquietud se expresaba a través de comentarios como los que siguen: "¿cómo canalizar la agresión de los chicos en algo positivo?"... "Si los chicos me preguntan, ¿qué les digo?"... "¿Tengo que decir o no la verdad?"... "¿Qué moral les estamos enseñando a los chicos?".

La angustia ante la desinformación era intensa. Sentían una gran inseguridad acerca de cómo desempeñar el rol en estas circunstancias con una vivencia de gran exposición ante alumnos, padres y directores, sintiéndose en gran medida obligados a responder por lo que había pasado.

Las preocupaciones manifiestas giraban en torno a su relación con los alumnos, si bien rápidamente podía detectarse el impacto, no sólo sobre el rol, sino sobre la persona del docente. Era posible inferir cuán costoso les resultaba sobrellevar la tarea de contener siendo que a su vez necesitaban contención. Reconocían que estaban "acostumbrados a sostener sin que nadie los sostenga". Estaban presionados por la exigencia de mostrarse tranquilos, cuando en realidad se sentían inundados por la angustia y la impotencia. En muchos casos la situación de muerte les tocaba cercanamente, ya que tenían familiares en el frente.

Para hacer frente al cúmulo de estímulos oscilaban entre conductas de negación y de toma de conciencia de los propios temores y necesidad de ayuda. Algunas voces decían: "En el trabajo me olvido pero estoy muy excitada"... "Trato de no llevar mis problemas al jardín"... "Me cuesta engancharme con la tarea"... "La sensación de angustia y tristeza interior influye en los chicos"... "Primero tengo que acomodarme yo"... Señalaban el "hecho de que los docentes tienen poca posibilidad de hablar entre adultos". La necesidad de un espacio y un tiempo propio de reflexión e intercambio, en el que los docentes pudieran dialogar no sólo desde el rol, sino desde su ser personas, fue expresada en todas las experiencias realizadas.

El trabajo corporal fue un importante facilitador en este sentido, la inclusión de los docentes como sujetos inmersos en la situación de crisis. Abrió el espacio para el surgimiento de las propias necesidades y permitió descubrir que el docente también tiene deseos de recibir, si bien esto es habitualmente vivido como antagónico al requerimiento hacia el rol (dar permanentemente).

La reacción inicial ante las propuestas de trabajo corporal fue muchas veces de sorpresa y desconcierto, semejantes a la sorpresa que sentían cuando comprendían que el trabajo estaba también destinado a ellos y no sólo a sus alumnos. El trabajo corporal permitió que se centraran en ellos como personas que sufrían el impacto de la guerra. El

esclarecimiento y legalización de esto traía aparejado un sentimiento de mucho alivio y gratitud.

Las problemáticas de las distintas escuelas presentaban puntos en común y también diferencias de acuerdo a su población y composición, y al nivel de escolaridad.

A medida que aumentaba la edad de los chicos, aumentaba también la inclusión de la palabra y la posibilidad de conceptualizar y por lo tanto en muchos casos disminuía la agresión física. En los más chiquitos los juegos corporales aparecían como una vía de descarga; los juegos y los gráficos con contenido bélico les daban una posibilidad de simbolización y elaboración de la cantidad de estímulos diarios. Los alumnos de secundario (especialmente 4° y 5° año), con una edad tan cercana a los soldados en el frente mostraban por momentos conductas de sobreadaptación, de madurez "excesiva". Estas eran conductas defensivas destinadas al control de la angustia ante la muerte.

En las escuelas religiosas surgía el problema de cómo incluir en el proceso de educación en plena situación bélica el tema del odio, el concepto de enemigo, el deseo de matar, la muerte.

En las escuelas con población de villa el tema de la situación social y económica ocupaba un primer plano. Allí la devastación estaba presente desde antes y se estaban enfrentando a dos tipos de violencia: la situación bélica principal y la generada por el hambre, la falta de vestimenta, carencias afectivas, la desocupación y la desesperación de los padres.

Los docentes intentaban suplir en parte estas carencias, sintiéndose con frecuencia impotentes y abatidos ante la falta de apoyo, comprensión, reconocimiento institucional. Comentaban: "Uno hace, es verdad, pero qué bueno es que se lo digan".

Estamos nuevamente ante la adjudicación social sobre el docente del rol destinado a dar omnipotentemente, sin pedir nada a cambio. El pedir, el dar a conocer las propias necesidades aparece como algo del orden de la debilidad,

como una transgresión a la prescripción del rol. El resultado es la vivencia de soledad.

SITUACION DE RENDICION Y POSGUERRA

Las emociones detectadas fueron: rabia, sensación de estafa, de manipulación, desconfianza, depresión, traición, confusión, indignación; nuevo incremento en la vivencia de desinstrumentación e impotencia.

Surgieron dudas acerca de la continuidad de nuestra tarea, como si con el cese del fuego perdiera sentido el trabajo. Esto implica una intensificación de la estructura de negación, ya que los tiempos de elaboración de acontecimientos socialmente tan traumatizantes como una guerra, exceden en mucho la finalización del hecho bélico.

Verbalizaron el alivio porque ya no morirían más muchachos y el sentimiento de enorme responsabilidad ante aquellos que regresaban mutilados física o psíquicamente.

Junto a los efectos impotentizantes comenzó a emerger la necesidad de participar, el deseo de ser protagonistas y recuperar la capacidad de pensar y hacer.

Expresaban la voluntad de operar activamente introduciendo cambios en la tarea educativa: "cómo hacer desde mi tarea; tener más conciencia de la noción de Patria, de la nacionalidad, de la historia".

Las evaluaciones de la experiencia rescataban la importancia de abrir un espacio para estar juntos, compartir y acompañarse. Mostraban el deseo de mantener entre sí este modo de contactarse como fuente de mutuo apoyo y sostén.

En algunas instituciones fue importante y gratificante el que en la experiencia estuvieran representados distintos niveles jerárquicos de la escuela. Había una vivencia compartida de continencia y gratitud, y un reconocimiento de necesidades que antes no habían registrado.

Nuestra línea de intervención se ajustaba a un criterio

de adaptación activa a la realidad, es decir promoviendo el manejo y solución integradora de los conflictos, buscando la adecuación del nivel de aspiración a sus posibilidades reales.

Apuntamos el fortalecimiento de la identidad y de los logros, tratando de que visualizaran los recursos reales y que recuperaran confianza en su capacidad de instrumentación.

Trabajamos proponiendo tareas de una semana a otra, estimulando el diseño de proyectos cortos, realizables entre sí y con nosotros. Esto permitía establecer una continuidad en medio de la ruptura de la cotidianidad que significa una situación bélica. Con la muerte como trasfondo es difícil diseñar proyectos y conectarse con ellos vitalmente y sin culpa.

El trabajo corporal permitió la desalienación de la relación rol-persona logrando una mayor integración, lo que permitió una inserción más adecuada en el campo de trabajo.

Para algunos la relación rol-persona era fusional, no había discriminación; esto producía inhibición, parálisis, temor al desborde. En otros existía una disociación excesiva entre el ejercicio del rol y las vivencias personales, que tenía como finalidad el control de la ansiedad en la tarea cotidiana.

Esperamos haber sembrado, a través de esta tarea, un modelo de intervención en crisis, al que los docentes puedan apelar cuando se encuentren en situaciones que impliquen un alto monto de desestructuración.

PREPARACION Y SUPERVISION DE LOS EQUIPOS

Como ya fue explicado, una vez detectada la necesidad y habiendo planificado el módulo de trabajo se convocó a psicólogos sociales, coordinadores de trabajo corporal y

psicomotricistas que estuvieran dispuestos a participar en la tarea comunitaria.

Se llevaron a cabo reuniones preparatorias de discusión y elaboración en las que se trabajó acerca del impacto de la guerra sobre los propios coordinadores que debían llevar a cabo la tarea con los maestros; y en la contención de ansiedades para que pudieran acercarse al campo de intervención en las mejores condiciones posibles. Es decir que la ecuación rol - persona - campo de trabajo, debió ser elaborada en los coordinadores, buscando una integración rol-persona que también en ellos corría el riesgo de ser vulnerada.

Comprendimos que ante la crisis estaba presente en todos nosotros la contradicción marginación - inserción o pasividad - intervención activa. Y vimos que en la infraestructura motivacional que nos movía hacia esta tarea estaba el deseo de ir con nuestros instrumentos al encuentro de la necesidad planteada por la comunidad y el deseo de salir de la soledad que traen la pasividad y la marginación. Necesitábamos ir hacia una tarea planificada y compartida, buscar una inserción activa en un hacer con otros.

Una vez comenzada la experiencia en las escuelas se llevaron a cabo reuniones de supervisión, con una frecuencia de dos reuniones semanales de dos horas en la Escuela de Psicología Social y de Técnicas Corporales. Al ser esta una tarea interdisciplinaria las reuniones de supervisión fueron coordinadas por equipos en los que participaron conjuntamente supervisores de técnicas corporales y psicólogos sociales.

Se trabajó mucho en un inicio sobre la necesidad de disminuir las propias fantasías omnipotentes en relación a la experiencia y comprender que la nuestra era una intervención humilde, con objetivos precisos y limitados.

Al estar constituidos los equipos por coordinadores que no se conocían entre sí y ante la exigencia de una rápida integración, fue necesario trabajar acerca de la "fantasía de

robo del rol" —que era detectable con cierta frecuencia— buscando conductas de cooperación.

La supervisión intentó responder a dos necesidades:

a) Brindar un ámbito de reflexión en lo técnico: clarificación de objetivos, fijación del encuadre, consigna de apertura, aportar modalidades de intervención en el campo de trabajo tendientes a la integración y reconocimiento de las capacidades del docente. Se elaboraron recursos e instrumentos de trabajo corporal que podían a su vez ser empleados en las escuelas.

Fue posible indagar la naturaleza de algunos obstáculos en el desempeño del rol, si bien no fue posible hacer un minucioso seguimiento de todos los equipos, reunión por reunión. En este punto descansamos en la eficacia de los coordinadores convocados y confiamos en que el relato más detenido de algunas experiencias sirviera como aprendizaje para todos.

Nuestra energía como supervisores fue intensamente demandada por el segundo objetivo.

b) Brindar un ámbito de discusión interna, de intercambio de ideas y contención de las ansiedades despertadas por el ejercicio del rol en situación de emergencia. Esto se realizó con técnica de grupo operativo y de trabajo corporal. Nuestra atención estuvo centrada en investigar con los coordinadores la interrelación rol-persona, de manera que ni los requerimientos del rol ahogaran la persona, ni las motivaciones, afectos, y contradicciones de la persona inundaran el rol. Pensamos que esta tarea era imprescindible para aumentar la comprensión de los coordinadores de sí mismos y poder así estar más permeables a las alteraciones en la relación rol - persona - campo de trabajo en los docentes.

Nos hemos preguntado si la demanda superó nuestras expectativas. Consideramos que no, que en recursos de coordinación hemos contado con el apoyo necesario e intensamente comprometido de aquellos que participaron.

Sin embargo pesó en todos nosotros con mucha fuerza el clima de urgencia, exigencia e incertidumbre social. Fren-

te a la multiplicidad de variables en juego y ante lo cambiante de los acontecimientos, todos —docentes, coordinadores, supervisores— debimos trabajar-nos y redefinir nuestro rol para enfrentar la acuciante situación.

Hemos aprendido, sin embargo, que es posible intervenir operativamente en una situación de crisis comunitaria cuya característica es que no existe asimetría de compromiso entre el operador de la tarea y el destinatario de la misma. Los docentes, a quienes estaba destinada la acción, los coordinadores y supervisores estábamos enfrentando simultáneamente el impacto de la situación bélica y sus consecuencias. La reflexión sobre nosotros mismos y la confianza en la operatividad de nuestros instrumentos nos permitieron trabajar en el sector docente con resultados alentadores.

EVALUACION GENERAL DE LA EXPERIENCIA

Nuestra evaluación de la tarea arroja un saldo positivo. La acogida que tuvo nuestra oferta revela que fuimos suficientemente sensibles a la necesidad de un sector de la comunidad (el educativo), que supimos detectarla y formularla.

La posibilidad de poner en marcha nuestra oferta —a pesar del vertiginoso desencadenamiento de la situación de emergencia— revela que pudimos organizar una respuesta rápida. Esta respuesta se debió a la capacidad de convocatoria de las instituciones que participaron y al apoyo, disponibilidad de energía y compromiso de los convocados. También cabe destacar la rápida posibilidad de acomodación de los profesionales a una tarea nueva que además exigía la integración en un equipo de tres personas que en muchos casos no se conocían de antemano.

Los comentarios evaluativos de los docentes nos permiten afirmar que los objetivos de contención y acompañamiento ante la crisis fueron cumplidos, tanto como nuestros intentos por dar los primeros pasos en la desalienación del rol, abriendo compuertas hacia la integración de la persona

(sistema: persona - rol - campo de trabajo). Es más, ciertas hipótesis previas comprobadas en la tarea, nos permiten visualizar —a modo de proyecto— la necesidad de trabajar sobre otro sistema que incluye al ya nombrado, esto es, el sistema Educador - Institución escolar - Sistema educativo.

El trabajo interdisciplinario realizado nos permitió, sobre todo, valorizar el grado de co-operatividad y complementariedad de recursos distintos cuando éstos están al servicio de un mismo objetivo compartido.

Otro punto a evaluar es la característica comunitaria de esta tarea. La guerra —como situación de crisis de alto costo, por cierto— operó también como situación de cambio en muchos niveles. Para nosotros, el cambio consistió en que, después de varios años de desarrollar nuestro trabajo dentro de los ámbitos individual, grupal e institucional, la situación de emergencia generó una apertura hacia el ámbito comunitario.

Después de varios años de repliegue intrainstitucional se generó un segundo movimiento, de “salida hacia afuera”. Este segundo movimiento permitió un enriquecimiento dialéctico de nuestro rol y nuestra tarea. Del juego de opuestos “adentro - afuera”, el salto cualitativo dado consistió en dar un primer paso en la superación de esta contradicción, descubriendo la operatividad de nuestros instrumentos de trabajo en otro ámbito (el de la comunidad) lo que a su vez nos hizo reflexionar sobre nuestro trabajo intrainstitucional.

Este salto cualitativo, desde ya, generó otras contradicciones, que —al igual que en mayo de este año— son coherentes con las contradicciones surgidas en el contexto socio-económico y político de nuestro país.

La guerra es una situación de emergencia que requiere y facilita las respuestas rápidas para un trabajo comunitario.

La situación crítica que vive nuestro país nos obliga hoy al replanteo y desarrollo de nuevos recursos para un adecuado diagnóstico actual de las necesidades de la comunidad y para un adecuado proyecto comunitario que tienda a satisfacerlas.