

JORNADA CAUSA CLÍNICA 2013

Título: “Un lugar para Emma”

Autoras: Rebeca Silberman Catalina Pussacq Laborde

Abstract:

Partimos de una “frase” que se escucha usualmente: el problema de la “violencia escolar”. Recortamos una situación, la de Emma en su escuela, para proponer una lectura del problema que nos permite pensar una orientación al intervenir sobre el mismo: apuntar al armado de una atmósfera habilitadora para que Emma pueda *hacerse un lugar*.

¿De qué hablamos cuando hablamos de violencia escolar?

Hablar de violencia escolar es hacer referencia a los modos de vinculación entre el sistema educativo y los sujetos que lo integran: docentes, autoridades, alumnos y familias.

La violencia está en las escuelas porque se vive en todos lados, en internet, en la tele, en la familia, en los comercios, en los barrios, etc. Si bien la violencia es inherente a la cultura -Freud, “El Malestar en la Cultura” (1930)-, es necesario pensar las características y manifestaciones que adquiere en las coordenadas de época actuales, o sea en la sociedad de control. Algunos autores – Ehrenberg (2000) entre ellos- caracterizan a la época actual por la declinación de la referencia al conflicto y por el rechazo de la dimensión de la imposibilidad. Muchas veces, al no hacer lugar a la dimensión de la falta estructural, lo imposible, los sujetos caen en posiciones de impotencia, y algunos niños quedan ubicados en lugares donde se “coagula” el malestar (que podemos plantear como no-lugar para el sujeto). En estas condiciones se genera la emergencia de la violencia.

Recorte de una situación.

Emma tiene 6 años, está en 1º grado en una escuela de jornada simple. Desde el colegio la derivaron a un tratamiento psicopedagógico. La profesional que comienza a trabajar con ella, elabora un informe en el que sugiere una integración escolar.

La madre de Emma se comunica con un equipo de profesionales solicitando un Maestro Integrador (MI). El equipo consultado contacta a la psicopedagoga del colegio, quien dice *“ni siquiera ha construido aún un rol de alumna” “o está en su mundo, aislada, o reacciona en forma agresiva, pega, grita, muerde a sus compañeros y docentes”*. Niños y adultos están agotados con esta situación, incluyendo a los padres de ese *“primerito”*, que presentan sus quejas en el colegio. Hay un gran malestar en general.

Una MI comienza a trabajar con Emma todos los días, acompañándola en el colegio. Relata: *“la sala es muy numerosa, son un poco más de 30 chicos. Todos gritan, se tiran las cosas, corren. Vuelvo a mi casa con dolor de cabeza. La maestra, en su afán de poner orden, recurre a los gritos” “he notado que Emma es especialmente sensible a los ruidos; cuando hay mucho descontrol, se tapa los oídos” “les grita a los chicos que se callen” “es muy ordenada, necesita tener sus cosas en cierto orden; por ej. Pone los lápices de color siempre en la misma secuencia en la cartuchera” “Cuando quiere decirle algo a la maestra, como no logra hacerse oír, se para y le tira del delantal. Aún así muchas veces la maestra la corre sin mirarla.”*

Tenemos aquí dos relatos, desde distintas miradas, sobre la misma escena ¿Cómo ubicamos la violencia desde cada perspectiva? De cómo leamos la situación, dependerá el modo de orientarnos para intervenir.

Un horizonte posible de intervención.

Si pensamos a Emma como una niña que posee *“actitudes violentas”* en sí misma, las intervenciones apuntarán directamente a ella. Esto es lo que se viene haciendo: retarla, sacarla del aula, ponerla a reflexionar sobre lo que hizo, llamar a sus padres, derivarla a tratamiento. La situación empeora en forma espiralada. Estas intervenciones ejercen una violencia sobre Emma, desconocen su modo de arreglarse con lo que no anda para ella. Emma responde de manera agresiva, sin sus modos de defenderse quedaría aún más desarmada. *“No se trata de preguntarnos por qué esta*

persona o aquella otra es violenta sino de cómo generar y garantizar las condiciones para la convivencia.”¹

Buscando un modo más respetuoso de la subjetividad de Emma que pueda producir efectos apaciguadores para todos los involucrados en la situación, la MI se propone crear un dispositivo junto a la maestra del aula. La misma se muestra muy receptiva, con tantos niños en el aula sentía que no tenía los recursos necesarios para ayudar a Emma. Desde un comienzo, escucha las propuestas sugeridas por la MI, así como también es ella quien efectúa sugerencias o prueba distintos modos de intervenir. La MI propone que si Emma necesita salir del aula, cosa que antes sola no la dejaban hacer, y terminaba escapándose, le tiene que pedir permiso a la maestra y ésta le dice a la MI que la acompañe para que Emma salga un ratito al patio, aunque a veces simplemente la espera en la puerta del aula para que vaya sola.

En un primer momento, mientras va conociendo a Emma y estableciendo un vínculo con ella, la MI comienza también a compartir sus interrogantes e hipótesis con la docente. ¿Qué desencadena los “berrinches” en Emma? Se proponen estar atentas a lo que pasa antes y después de los mismos. Como efecto de esta estrategia compartida, algo del malestar y la impotencia comienza a conmoverse también para la maestra, que empieza a mirar a la niña con otros ojos. Esto, a su vez, tiene rápidamente efectos sobre Emma, ya que se modifica la atmósfera² en la que se desenvolvía su cotidianidad escolar. Por supuesto, este camino es arduo y lleva tiempo.

Poco a poco es posible ubicar qué desencadena algunas de las crisis de la niña: una contingencia que modifica la rutina, las cosas no ocurrieron como todos los días, su MI (que se ha vuelto un sostén para ella) no estaba allí donde ella la esperaba. Ante la falta reacciona como puede, con enojo, gritos y un cuerpo que se agita. Pero también es interesante poder ubicar en qué punto esto se apacigua: la maestra interviene ubicando una terceridad, algo que excede y regula tanto a Emma como a su MI, e indica cuáles

¹Kiel, Laura: “Razones para la violencia en las escuelas”. El Sigma. (<http://www.elsigma.com/psicoanalisis-y-educacion/razones-para-la-violencia-en-las-escuelas/12309>)

² Tomamos como referencia el término de atmósfera de Antonio “Di Ciaccia”, ¿Cómo concebir la relación entre ese sujeto y su Otro? Permítanme presentarla de una manera imaginada: el Otro es la atmósfera del sujeto. Un sujeto no es concebible sin este Otro que es su atmósfera. Esta atmósfera está hecha de sentido y de verdad. Hay sujetos, niños y adolescentes autistas y psicóticos por ejemplo, para quienes es preciso ante todo restituir un mínimo de atmósfera para que otro pueda hacerse su interlocutor, antes de que puedan eventualmente confrontarse a este Otro(...)es preciso primeramente que una atmósfera de deseo envuelva al sujeto (...)Es preciso pues crear o recrear este ambiente que llamaré una atmósfera deseante.

serán las consecuencias para ambas: Emma tendrá que ir a la dirección, pero su MI tendrá que irse a su casa.

En las intervenciones conjuntas entre la MI y la maestra del grado, se puede ver que el armado de una atmósfera favorable produce efectos en Emma y en los miembros (alumnos, docente y directivos) que integran la institución. Actualmente sale al recreo con los demás, ya no precisa la mano de la integradora; se mantiene cerca de ella cuando hay demasiados chicos corriendo y jugando sin medir consecuencias, pero en general está más segura, también porque las maestras están prestando más atención y poniendo más límites al descontrol en los recreos. Al ir modificando Emma su conducta en general, las reacciones de los demás también van cambiando. En realidad, a partir del trabajo que inicia la MI, y en el que la acompañan otras docentes, el entorno y la mirada de los otros hacia Emma va cambiando; su conducta también va cambiando, y puede ceder algunos de sus mecanismos defensivos (ordenar lápices y materiales de una manera ritualizada, sostener una rutina inflexible, aislarse en “su mundo” y, cuando todo esto falla, salir disparada del aula o perderse en un berrinche), quizás ya no necesita defenderse del Otro constantemente. Es la niña quien se acerca a saludar a la directora a quien, en otras ocasiones desafiaba poniendo mala cara, no le contestaba, o se negaba a hacer lo que le pedía. Ahora, en cambio le sonrío y permite un vínculo más amable entre ambas, sin que la niña pierda de vista la función de autoridad de la directora en el colegio.

Un punto central en relación a este modo de intervenir, es el trabajo sobre la propia posición, para poder dar lugar a la emergencia del sujeto. En este caso, la MI trabaja constantemente con el equipo que coordina el caso, la psicopedagoga del colegio y la docente del aula, maniobrando en relación a la posición que ella misma toma frente a la problemática que se presenta. Los cambios que propone, prueba, calcula, no son medidas que apunten a lo que aparece como sintomático en la niña, si no que se dirigen al entorno, y sobre todo a cómo hacer para posicionarse ella siempre en falta, deseante, para que Emma pueda emerger subjetivamente en relación a esta falta. Un ejemplo es que, desde un principio, no aplica sanciones o castigos cuando Emma “se porta mal”, si no que se pregunta qué pasó para desencadenar esas situaciones, cómo ayudarla a evitarlas, y, en el caso de que ocurran, está con ella acompañándola firmemente.

Para concluir...

En el recorte que planteamos podemos distinguir, a grandes rasgos, dos modos de leer la violencia y de intervenir sobre la misma, cada uno con sus efectos.

Por un lado, pensar que Emma es una niña violenta, retarla y sancionarla constantemente. Estas sanciones recaen sobre los síntomas de ella, que no son otra cosa que sus “arreglos”, siempre fallidos, en relación al Otro que se le presenta. Por lo tanto, la consecuencia de estas intervenciones refuerza aún más sus síntomas, y la violencia aumenta cayendo sobre todos los involucrados.

A partir de la propuesta de la MI, podemos pensar en una lectura que habilita otras intervenciones. El punto principal consiste en tener especial cuidado con estos “arreglos” de Emma, no intervenir nunca directamente sobre los mismos, sino tratar de que la niña pueda modificarlos a partir de cambios que se producen en su entorno, que se vuelve más confiable, y, sobre todo, donde cuenta con un “hueco” donde alojarse, un Otro en falta.

Creemos que es por esto que en la época actual, en las sociedades de control, estos malestares que devienen en situaciones de violencia son cada vez más usuales en las escuelas. Si el tratamiento que se le da a la falta es el de no hacerle lugar, transformando la imposibilidad en impotencia, y lo que falla en déficit y patologías individuales, cada vez nos encontraremos con más niños (y adultos) ocupados en defenderse de una atmósfera amenazante, un Otro que se muestra sin agujeros, que los obtura y los obliga a defenderse sin cesar.

Bibliografía

- Kiel, Laura: “Razones para la violencia en las escuelas”. El Sigma. (<http://www.elsigma.com/psicoanalisis-y-educacion/razones-para-la-violencia-en-las-escuelas/12309>)
- Kiel, Laura: “Hacer lugar al sujeto”. Una orientación posible. Revista Noveduc 234. Junio 2010.
- Freud, S., “El malestar en la cultura” (1930), capítulo 4, en: Obras Completas, Buenos Aires, Amorrortu, tomo XXI.
- Bernard Peckel, Bruno de Halleux: “Hacer inexistir la violencia”.
- Di Ciaccia, Antonio: “El sujeto y el Otro”.