



Asociación para el Estudio de Temas Grupales,
Psicosociales e Institucionales

ÁREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES (ISSN 1886-6530)

www.area3.org.es

Nº 16 - Invierno 2012

VIOLENCIA INSTITUCIONAL, SUS LÍMITES Y SUS IMPLICACIONES

*María Antonieta Pezo del Pino*¹

Quisiera iniciar la reflexión de este trabajo con la exposición de una experiencia particular para poder pensar las posibilidades de trabajo institucional y el tipo de intervenciones posibles. Se trata de una pre-escuela que me invita para dar una conferencia al cuerpo docente sobre la agresividad infantil, en la semana de planificación previa a retomar las clases del segundo semestre. La directora, luego de saber cómo trabajaba, me pide que antes de iniciar un trabajo grupal con las profesoras (había propuesto un grupo de reflexión) le gustaría que les diese una “charla”, conceptos, teoría que subsidiase el entendimiento de la agresividad infantil.

El día propuesto, presenté al grupo de profesoras algunos elementos teóricos sobre la agresividad en la teoría freudiana, enfatizando el aporte winnicottiano de la agresividad como haciendo parte del desarrollo humano, siendo este componente necesario para alcanzar la relación con

¹ M^a Antonieta Pezo del Pino es psicóloga. Brasil

el otro (objeto de relación). Discutí la estrecha vinculación entre la agresividad y el amor.

Después de mi exposición pedí al grupo que se dividiese en pequeños grupos **y les propuse que pensasen en una situación de la vida cotidiana propia de la escuela, que hubiese sido vivida como agresiva.** Grande fue mi sorpresa cuando me preguntaron **¿CON LOS NIÑOS O CON LAS MAMÁS?** Respondiéndoles que cada grupo escogiera aquello que fuese más significativo para ellas. En este tipo de situaciones es muy importante seguir la regla fundamental del psicoanálisis de la libre asociación, el pedido inicial o demanda era tratar de la agresividad infantil, la pregunta enunciada nos mostraba que en ese espacio institucional había otra cuestión que hasta ese momento era desconocida. Cuando trabajo con un grupo es fundamental permitir que sus miembros puedan ir construyendo, a través de las asociaciones grupales, aquello que represente la escena a ser trabajada y significativa para aquel grupo en aquel momento. Representar una **escena del cotidiano grupal** es una técnica que utilizo en situaciones diagnósticas y en intervenciones puntuales. Permite rápidamente detectar el momento que el grupo está viviendo; el grupo va construyendo a través de la escena montada, asociaciones grupales significativas vividas grupalmente, que remiten al conocimiento y reconocimiento de los deseos, sentimientos, conflictos, fantasías vividas por cada uno de los miembros del grupo y por el grupo.

REPRESENTACION GRUPAL

ESCENA 1

La profesora está con sus alumnos en la clase, iniciando la exposición de un tema, cuando una persona toca la puerta y la abre antes de obtener respuesta, entra junto con un niño que se acomoda con los compañeros y la “mamá” se dirige a la profesora y grita diciendo:

“escucha ¿esta es lección de una "PRE"?, quisiera entender cómo con estas tonterías mi hijo va a aprender algo y pasar el examen para el colegio XXX”

ESCENA 2

Un grupo de personas está tomando sol y bebiendo unos tragos, conversando animadamente del día bonito, de los días que tienen para descansar, cuando aparece una mujer que dice **“no lo puedo creer, tengo que aguantar ver tu cara todos los días de la semana y justo tu aquí en mis días de descanso”** (una mamá que encuentra a la profesora en el mismo balneario en los días de semana santa).

ESCENA 3

La profesora en la clase de artes está con sus niños, cuando una mamá entra intempestivamente y la llama para comentarle lo siguiente: **"será que esta escuela no sabe que es un riesgo llevar a los niños al parque Ibirapuera, Uds. no leen los periódicos, no saben que fue muerto un médico que estaba haciendo "cooper", podrían buscar un parque mejor como el Villa Lobos".**

Obviamente mi sorpresa iba creciendo cuando vi que cada grupo solo representaba situaciones vividas con las mamás, y que en ningún momento los niños o la “agresividad de los niños” aparecían. El cuerpo directivo de la institución parecía igualmente sorprendido, y probablemente con mucha rabia debido al rumbo que el grupo había tomado. Las profesoras parecían unas niñas desobedientes y malcriadas, que delante de una extraña estaban exponiendo algo que no estaba programado. La directora evitó hacer comentarios salvo para decir que las mamás tenían la escuela como el lugar de encontrarse, que muchas tomaban café y conversaban luego de dejar a sus hijos, que de esa manera ellas se sentían en casa. La escuela como "extensión de la casa".

Cuando pido asociaciones a las personas, comentan sentimientos de indignación, impotencia, rabia y luego disculpan al tipo de mamás y papás que tienen, que llevan ahí a sus hijos para garantizar posteriormente su ingreso al colegio XXX. Entre los muchos comentarios expuestos destaco: son mamás muy ricas acostumbradas a mandar en sus amas, mayordomos, mimadas por sus maridos, y que si pagan tienen derecho a todo, “no tengo fin de semana, me encantan mis alumnos, me gusta ir a sus fiestas, pero hay veces que cansan, mi marido se cansa, no da para faltar... es un sábado... es domingo”.

Lo anecdótico, lo asociado traía una carga mayor de agresividad y al mismo tiempo impotencia en los miembros del grupo de este equipo de profesoras, que se vivían como reducidas al lugar de sirvientas, de patronos autoritarios, exigentes, que poco valor daban a su función profesional. Cabe ahora preguntarnos si para aquel grupo de profesoras era clara la diferencia de funciones, la especificidad del ser profesor, sin ser reducido a “mayordomo” o “ama” (siervo).

Indago sobre la organización del **espacio físico y del tiempo**, como sugieren F. Ulloa y J. Bleger y llama la atención:

1. Los niños son llevados hasta la sala de aula por los padres o un acompañante.
2. No existe un control de entrada fijando un tiempo límite: quien llega atrasado puede entrar e interrumpir la clase.
3. Después de los padres entregar a sus niños pueden tomar un café en la Secretaría, conversar y quedarse el tiempo que deseen.
4. Las profesoras y la escuela no tienen ninguna norma que regule el contacto con los padres, quedando al criterio o a la invasora actitud de ellos para el contacto con los profesores, tanto dentro como fuera de la escuela.

Espacios como este nos hicieron pensar que la intervención posible en esta institución era poder restituir la necesaria y saludable organización con normas y reglas que delimitasen para los padres y los niños que cada uno tenía su propio espacio. Precisamos trabajar con el grupo el modelo idealizado que tenían de acogida sin parámetros y sin límites. Que en el decir de Winnicott sería el de una madre **insuficientemente buena**. Winnicott dirá que la madre “insuficientemente buena” no se refiere al comportamiento de una madre real y sí a modos de conducta tales como ser imprevisible, oscilar entre una adaptación perfecta y una defectuosa “... pasar súbitamente de la indiferencia a la negligencia en forma tal que el pequeño no puede confiar en ella ni prever ninguna conducta”. (Nasio, 1994, pág. 22)

Los niños en sala de aula probablemente eran muy agresivos (si no no me hubiesen llamado) pero poco pudimos ver o saber sobre ellos en ese primer encuentro institucional. Lo que sí pudimos constatar es que la agresividad que más incomodaba a los miembros de la institución era aquella que provenía de la **falta de límites, de lugares y funciones poco claras vividas a nivel institucional**.

Si consideramos que una de las funciones de la institución escolar es acoger, contener a sujetos que en la fase de desarrollo precisan aprender, el objetivo institucional debería estar básicamente dirigido a **pensar un proyecto educativo con una ideología propia**. La acogida y el deseo de saber (enseñar-aprender) pienso que son indisolubles. Es necesario para surgir el deseo de saber una amorosa acogida y contención. Acogida y contención que para poder funcionar precisa de leyes que regulen las relaciones, los vínculos interpersonales y transpersonales. Leyes que acepten la necesaria y saludable diferenciación de lugares y funciones así como los límites. Situación que nos remite a la castración simbólica, que significa que no todo es posible, que no todo lo que quiero lo puedo obtener, y que existen diferencias (diferencias entre ambos sexos, que el

niño no es más un apéndice de la madre, y que existe un padre que interdicta el deseo sexual del hijo).

Es curioso cómo se establece un vínculo perverso cuando a través del “pago de servicios”, los padres parece que dan el recado “deberán prepararlos para competir en un examen de selección para entrar a la escuela XXX y todo aquello que se aleje de la propuesta no me interesa”. ¿Es la escuela que está al servicio de un ideal educativo? ¿O es la escuela que está al servicio de esta propuesta que en las entrelíneas nos habla el discurso de los padres?. Si la escuela tiene como objetivo preparar para otra escuela “muy considerada” y “valorizada”, los miembros de la misma pueden ser desvalorizados, como las profesoras manifiestan sentirse, como “mayordomo”, “ama”, “chóferes” que sólo cumplen órdenes del patrón. Lo perverso es vivir pensando que se tiene un proyecto educativo, cuando el proyecto subliminal (entre líneas) es la ascensión social, el poder económico concomitante a la elección de la tan deseada escuela; donde la PRE-escuela acaba siendo el lugar de pasaje del servicio prestado y no más un espacio educativo con propuestas e ideología propias.

Una lectura posible de la agresividad en ese contexto parece estar vinculada a la falta de límites, normas, reglamentos que regulen la relación escuela-padres. La escuela aparece como prolongación narcisista del modelo paterno (madre y padre). La organización fallida en este caso posibilitaba la irrupción descontrolada de manifestaciones agresivas de parte de las mamás. Concomitantemente, entendimos el silencio de la dirección, de los niños, porque quedó evidente que la falla provenía de una insuficiente contención y acogida al propio cuerpo docente, perdidos en su lugar y función.

COMENTARIOS

Es interesante constatar cómo las instituciones, como los grupos humanos, tienden a localizar en algunos hechos concretos -“la agresividad

de los niños”, “la falta de límites” de los mismos- como siendo el foco que originalmente provoca la dificultad o queja institucional.

Desplazar el foco de atención a otro lugar es propio del psiquismo humano, como lo es en los espacios pluripsíquicos, encontrar un culpable trae mayores ventajas al psiquismo. En las dramatizaciones se produjo un nuevo desplazamiento de los niños para las mamás, mamás que no eran nada más que réplicas y enunciatoras de un malestar mayor a nivel institucional. Espacio que no había tenido la capacidad de presentar un proyecto educativo personal y que subsistía apenas para colmar el deseo de un otro, padres deseosos de ascensión social, y que nunca quedaba satisfecho. La violencia provenía de la falta de discriminación entre lo que era el deseo de los padres y cuál el de la escuela.

La institución precisa reconocer sus contradicciones, mensajes poco claros, entender que la disrupción era producida por la falta de leyes, que el cansancio con los padres correspondía a que ellas, las profesoras, no tenían un espacio particular como mujeres con otros deseos que no sólo el niño al que enseñaban (cuidaba). Trabajar la institución supone proveer de espacio para colocar en escena los fantasmas, conflictos, contradicciones, ideales y fundamentalmente lidiar con la omnipotencia – impotencia. El espacio institucional es útil cuando los miembros del grupo aprenden a discriminarse del discurso instituido, y corresponden sin omnipotencia y con creatividad al quehacer institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) NASIO, J.D. (1994) Grandes Psicoanalistas Ed.Gedisa, Barcelona España, Pág. 22 Cáp. WINNICOTT por AM ARCANGIOLI.