

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Facultad de Psicología

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

TRABAJO FINAL DE GRADO

Nancy Elena Barrios Viojo

CI: 4.240.688 - 0

Docente Tutor: Prof. Lic. Magdalena Filgueiras

Montevideo, Uruguay

Noviembre 2014

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	
Introducción	
Marco Conceptual	
Marco Institucional	
Articulación con la práctica	
Conclusiones	
Referencias	

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

RESUMEN

Palabras claves:

INTRODUCCIÓN

En el año 2008 retomo mis estudios en mi formación académica para la Licenciatura en Psicología en la Universidad de la República Oriental del Uruguay, luego de haber hecho un alto en mi formación en el periodo comprendido entre el año 2002 y 2008. El presente trabajo corresponde a la culminación de los cursos de grado, en el marco del nuevo plan de estudio puesto en marcha en el año 2013.

El tema que elegí desarrollar es *“La Escuela como espacio potencial de resignificación”*. El interés por esta temática surge a partir de una práctica, correspondiente a 5º ciclo, desarrollada en el año 2013 perteneciente a la materia, llamada en ese entonces, Psicología Educativa del área de Psicología Educativa denominada “Instituciones educativas: sentido dado a la novela de la (des) afiliación”. Dicha práctica se llevo a cabo en una escuela ubicada en la zona del barrio Unión. La misma, se enmarca dentro de las denominadas “Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico”. En ellas se dictan clases a niños y niñas de nivel preescolar (4 y 5 años) y primaria. Dicha institución además cuenta con el programa “Escuelas Disfrutables”, dicho programa otorga a la escuela la posibilidad de contar con asistente social y psicóloga; así como también, la participación de maestras comunitarias. El centro educativo consta de Comedor (sistema de bandejas) y comparte el local con otra escuela la cual funciona en el turno matutino.

La practica constaba de la llegada al lugar, hacer un diagnostico de situación y ver donde eran necesaria nuestra intervención. Fue así, que luego de un proceso de observaciones y entrevistas con las autoridades del centro se decidió trabajar con el grupo de 5º año A. Ya que a lo largo de su tránsito por la escuela habían pasado por situaciones de abandono -por diferentes motivos- de los docentes a cargo y además nos llamó la atención que se autodenominaran “gatos negros” ya que decían que nadie los quería. Un grupo complejo en donde los encuentros en una primera instancia se dieron de manera defensiva, agresivas y por momentos desafiantes; con una docente también compleja que se presenta dificultades emocionales para sostener el grupo, lo que la lleva a solicitar licencia en varias ocasiones.

Es a partir de la experiencia vivida en la práctica que me surge el interés sobre la temática de *“La Escuela como espacio potencial de resignificación”*

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

Mi intención en este trabajo es poder pensar como la escuela puede oficiar de espacio potencial, o espacio de transición en donde el niño a través de diferentes vivencias pueda resignificar aquellas experiencias que están en él perturbando su sentir, su pensar y su hacer. Por lo cual me apoyaré en las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo influyen los vínculos tempranos en el desarrollo del sujeto?
- ¿Qué papel juega el entorno?
- ¿Qué papel juega o podría jugar la escuela en todo esto?

Para poder aclarar estas interrogantes, me basaré en algunos conceptos de Donald Winnicott básicamente, llevándolos al campo de una experiencia concreta en la escuela.

MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual de este trabajo ira de la mano del pensamiento psicoanalítico, centrado en algunos de los conceptos de Winnicott: procesos de dependencia, espacio potencial o espacio transicional; creatividad; juego.

Donald W. Winnicott pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés; autor de referencia en lo que respecta al pensamiento psicoanalítico. Centralizó sus estudios en el vínculo que se da entre la madre y el lactante y la evolución posterior del sujeto a partir de este vínculo. Es quien le da un valor trascendente a la influencia del ambiente (Madre) en el desarrollo emocional temprano del bebé; tomando a la capacidad de jugar como indicador de salud.

La dependencia

Este autor plantea una teoría del desarrollo emocional tomando como referencia al propio – ser, este concepto trae consigo una relación con la identidad personal. Y dirá que esta identidad en principio es solo potencial.

Para que ese propio – ser se desarrolle física y emocionalmente, el bebé deberá contar con el cuidado materno y un ambiente facilitador. Winnicott plantea de que *“un bebé no puede existir solo...”* (Winnicott 1941). Dice que cuando se está frente a un bebé también se está frente a alguien que cuida del mismo. Y habla de una relación de dependencia entre la madre y el bebé. Esta dependencia constará de tres etapas, a saber: 1) la dependencia absoluta: donde el infante no tiene conciencia del cuidado materno, donde él y la madre son uno; 2) la dependencia relativa: donde el infante va percibiendo de su necesidad y el cuidado materno; y hacia la independencia o mejor dicho la interdependencia ya que no se llega nunca a la independencia absoluta. En esta etapa el infante a través de la proyección de necesidades y la introyección de los cuidados recibidos logra desempeñarse sin cuidado real. Es decir ha desarrollado recursos para desenvolverse solo, a la vez que se ha desarrollado también con confianza en el ambiente. *“La dependencia nunca es absoluta. El individuo sano no deviene un ser aislado, sino que se relaciona con el ambiente de manera que se puede afirmar que él y este son interdependientes.”*(Winnicott, 1963)

Así en el camino que recorre el infante desde la dependencia absoluta a la dependencia relativa se darán tres logros, según este autor, en lo que respecta al

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

funcionamiento psíquico temprano. Estos logros, que no son necesariamente consecutivos y que a su vez se superponen, son: la integración, la personalización y el comienzo de la relación de objeto. Dichos logros son procesos que no se instauran de una única vez, sino que son procesos que se siguen desarrollando y reforzando con el crecimiento.

La integración tiene que ver con que el bebé al comienzo de su vida trae consigo una disposición general hacia el crecimiento físico y una disposición hacia el desarrollo de la parte psíquica lo que se podría denominar componente psico – somático. Entonces podemos decir que la unión de estos dos componentes hace a la integración, a la totalización de ese propio – ser uno. Ésta traerá consigo la orientación tridimensional en el espacio, así como también la relación de un vínculo individual con el ambiente. Esto se dará a través del cuidado brindado por la madre. La función que ésta cumplirá, Winnicott, la designo con el término “amparo” traducido al castellano como “sosten”. Cuando se habla de “amparo” o “sostén” (holding) se refiere principalmente al cuidado del bebé; sostenerlo de manera apropiada (emocionalmente) en sus necesidades fisiológicas, así como también resguardarlo de todo aquello que pueda interrumpir su continuidad de existir; ese “sostén” irá de la mano de lo que Winnicott denomino como Handling, que tiene que ver con la manipulación y el manejo corporal de ese bebé y es la función que contribuirá a que el niño desarrolle la unidad psiquesoma (favorece la personalización del bebé). Ese sostenimiento y cuidado, serán esencial en la diada madre – hijo. Al nacer el niño percibe de forma desorganizada los estímulos del exterior, se muestra indefenso, desintegrado. Y es en esta etapa justamente donde la “función materna” juega un papel primordial. Se habla de “función materna” ya que no necesariamente tiene que ser la madre quien cumpla esta función, sino que puede ser el padre o cualquier otra persona.

La personalización, dentro de los logros que hace el bebé en este camino, tiene que ver con: *“(…) la adquisición de un esquema corporal personal, en que la psiquis habita en el soma (...) eslabonamiento de experiencia motora, sensorial y funcional...”* (Winnicott, 1962)

Y el comienzo de la relación de objetos, es otro de los logros, se dará también a través de la función materna, que es quien ira presentándole al bebé, de forma gradual, objetos de la realidad para que pueda hacer real su impulso creativo. Es decir, promueve la capacidad del bebé de relacionarse con objetos.

El espacio potencial o Espacio transicional y los objetos Transicionales

Winnicott lo describe como: la zona de ilusión creada entre la madre y el bebé, ubicado en la zona intermedia entre la dependencia absoluta y la independencia, que a su vez siempre es relativa. Se da aquí una **paradoja** en donde el bebé crea un objeto que ya estaba en la realidad. Con esta denominación Winnicott resalta la potencialidad del bebé, que no tiene que ver con las predisposiciones heredadas sino que tiene que ver con sus experiencias vitales. El espacio potencial sería entonces, la matriz de donde surgen la ilusión, la creatividad, el jugar y la experiencia cultural. Es “(...) *el área intermedia en donde se desarrolla el juego.*” (Madeleine, D. Walbridge, D. 1981. pag. 81). El espacio transicional, o espacio potencial, es un espacio intermedio que no es ni el espacio exterior objetivo, ni el espacio interno subjetivo; es decir es el espacio intermedio entre el mundo real y el interno o entre la realidad y la fantasía. Es decir, es un espacio que se haya a nivel mental, que le va a permitir al sujeto diferenciar entre lo interno y lo externo, entre el adentro y el afuera, para de esta manera ir estructurando su mente y su visión del mundo. Este espacio se sitúa en la intersección de ambos mundos, y está ocupado, o es ocupado, por los objetos o fenómenos transicionales; los fenómenos transicionales son aquellos que el niño puede convertir en objetos transicionales, los cuales son reales como objetos, pero al mismo tiempo son la representación de aquello que no está.

Los objetos transicionales o fenómenos son, por ejemplo: un osito de peluche, una mantita, una palabra o tonada, incluso algún ritual.

Para éste autor, el objeto transicional ocupa un lugar de ilusión: el niño lo toma en cuenta cuando lo necesita y si no es así, lo hace a un lado; puede ser amado como mutilado. Así mismo, este objeto cumplirá la función de permitirle al niño elaborar los sentimientos de pérdida y angustia frente a la separación de la madre. De esta manera, el niño puede elaborar la angustia con la descarga de agresión sobre un objeto que va a sobrevivir a esos impulsos destructivos. Del mismo modo, es fundamental que, dicho objeto, también sobreviva al amor. Es de esta manera que el niño crea en su interior un objeto bueno. La madre cuidadora y la madre agredida se unificarán en la mente del niño, adquiriendo así el carácter de objeto total.

La capacidad creadora

«El término creatividad –más allá de su carácter universal y de su consideración como un valor elevado– describe la construcción de la vida corriente, de una vida que merece la pena ser vivida. Vivir es ser creativo, y ser creativo supone estar vivo.»

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

La creatividad surge del verdadero self e impulsa al gesto espontáneo. Supone actuar movido por las propias motivaciones y no como reacción a impulsos o mecánicamente» (Winnicott, 1970).

Winnicott resalta que es fundamental para esto que exista un *medio ambiente facilitador*.

Este autor habla del ser y el hacer. El *ser* es aquello inevitable, lo que no es observable por los sentidos. El *hacer* tiene que ver con lo pulsional, requiere una acción, un apogeo y el alivio que deviene a la satisfacción. Es así que dice Winnicott que: *“La creatividad es el hacer que surge del ser.”* (Winnicott, D. 1994 pag. 48)

La función que cumple la creatividad en el individuo, es que éste se empeñe en acciones espontáneas; no requiere de ningún talento exclusivo, sino que simplemente el niño se va creando a sí mismo cuando se deja ser. El niño va creando el mundo a medida que la madre le va presentando los objetos. Va creando lo que ya está pero que para él no existía. Paradójicamente el niño crea a la madre, crea al objeto, se crea a sí mismo; y se dice paradójico ya que en realidad esos objetos ya están, ya existen aunque él no los conozca. Se da así poco a poco el continuado intercambio del mundo interior con el mundo exterior. Para este autor la *capacidad creadora* se expresa en la capacidad de jugar. Y dice el autor: *“Es en el juego y solo en el juego, donde el niño y el adulto pueden ser creador y empeñar su personalidad íntegra, y sólo en tanto es creador descubre el individuo su propio – ser.”* (Madeleine, D. Walbridge, D; 1981; p. 83).

El juego

Es un nuevo espacio potencial, una zona de transicionalidad entre individuo y ambiente en el cual se le permite a éste, el individuo, vivir entre lo real y la fantasía, es decir es el espacio donde pueden convivir el sueño y la realidad. Es en el juego donde *“el niño manipula fenómenos externos y ponerlos al servicio del sueño e inviste de sentido y sentimientos oníricos fenómenos externos escogidos”* (Madeleine, D. Walbridge, D.; 1981; pag. 80). Es a través de éste, que el niño establece confianza con el ambiente, así como también madurara la capacidad de participar en la cultura y contribuir con ella. Es el espacio en donde se logra el equilibrio **entra** las dos realidades, la exterior y la interior que es de vital importancia para la integración del individuo. *“El juego es la base de de toda la existencia vivencial del ser humano”* (Winnicott, 1971)

MARCO INSTITUCIONAL

El papel que juegan las instituciones en la que se inscriben **FILIAN, SON AFILIADOS** los sujetos, forman parte de lo que es su construcción como tal. Su primera institución será la familia a la que luego le seguirá la escuela o centro educativo. **Dichas instituciones, como tal, se podría decir que también se forman por procesos y que poseen una estructuración** psíquica.

Comentario [MF1]: Frase confusa

El estudio de los procesos y de las estructuras psíquicas de las instituciones no es accesible la mayoría de las veces, **solo** que sea a través del sufrimiento que en ella se advierte y algunos anclajes resultan de la patología institucional. Las instituciones son mecanismos de índole social y cooperativa, que procuran ordenar y normalizar el comportamiento de un grupo de sujetos. Dicha cooperación queda plasmada en general en la figura de los docentes, quienes serán los encargados de llevar adelante el objetivo general de la institución educativa, que sería el proceso de enseñanza de los sujetos.

La institución reúne y liga variables y distintas formaciones y procesos heterogéneos; así como también distintos niveles de realidades y lógicas. Ella, nos precede, nos asienta y nos instala en sus discursos y sus vínculos así como también nos estructura y nos traba en relaciones que sostienen nuestra identidad.

Es parte de las instituciones el trabajo colectivo que pueda proporcionar a sus actores representaciones comunes y matices identificatorias; el poder generar pensamiento, señalar límites y transgresiones, así como también asegurar la identidad. Se puede tomar entonces a las instituciones como productoras de subjetividad.

Parafraseando a Kaës, se puede entender a la institución como el conjunto de las formas y las estructuras sociales, instituido por la ley y la costumbre. Ésta regula nuestra relación, nos preexiste y se impone en nosotros, se inscribe en la **permanencia**.

Comentario [MF2]: Citá texto

Dentro de cada institución se encuentran los sujetos con todo lo que ello conlleva, deseos, frustraciones e imaginarios (imaginario social e individual). Al hablar de imaginario, me refiero al imaginario como la capacidad original de producción y movilización de los símbolos, o sea, la atribución de significaciones nuevas a símbolos ya existentes. Y ante esto último la escuela juega un papel muy importante, en cómo, cuándo y de qué manera lo hace. Los actores de dicha institución cumplen esa

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

función, así como también, dicha institución es parte o sostén, del vínculo que se da entre éstos y los sujetos. Parafraseando a Kaës podemos decir que dicho vínculo se establece por un doble nexo, por un lado el deseo del sujeto de establecer un vínculo duradero y estable; y por otro lado las formas sociales que de manera diferente sostienen y reconocen la creación de ese vínculo. Es por eso que es de suma importancia la participación de los actores de la institución educativa en cuanto a lo que implica la gestión del cambio, ya que son ellos los promotores y o ejecutores de todo cambio.

Es por eso que creo que el pasaje del sujeto por la escuela puede llegar a proporcionarles, en casos de una estructuración psíquica empobrecida o no, la posibilidad de encontrar allí la contención y el sostén, de los cuales quizás se vieron privados, que le brinden seguridad para lograr así una interdependencia saludable.

Y es a partir de la experiencia que creo que esto se puede dar. *“...la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición”* (Larrosa, J - 2009; pág. 38). Y es desde ese lugar donde se puede reconstruir, resignificar.

ARTICULACION CON LA PRÁCTICA

Todo niño cuando nace se inscribe, inevitablemente, en una institución. En una primera instancia será la familia, luego le seguirá la institución educativa y así sucesivamente.

Es en la primera institución que lo recibe, en donde el niño comenzará a dar sus primeros pasos en lo que respecta al conocimiento del mundo; y es más precisamente de la mano de la madre, o mejor expresado quizás, de la *“función materna”* que recibirá la presentación de ese mundo que está fuera de él y en el cual deberá interactuar, con el paso del tiempo, interdependientemente. En una primera etapa la diada madre – hijo se encuentran en una relación de dependencia absoluta. Es decir, el niño necesita que esa madre le provea de sostén y cuidado, tanto físico como emocional para que poco a poco pueda ir ganando independencia. Es en esta etapa donde la madre, o quien cumpla la *“función materna”*, padre o sustituto juega un papel esencial, siendo responsable de proporcionar al niño un soporte adecuado. Si estos cuidados maternos se dan de manera adecuada, el niño conseguirá integrar tanto los estímulos así como la representación de sí mismo y de los otros; obteniendo como efecto de ello un Yo sano.

Para poder entender mejor de que hablo cuando digo que los cuidados maternos se den de manera adecuada, tomare el concepto que Winnicott, en la década del cincuenta aproximadamente, denominó *“madre suficientemente buena”*. Con este concepto da cuenta de la capacidad de la madre de adaptarse y acomodarse a las necesidades del bebé, quien se encuentra en la etapa de dependencia absoluta. La *“madre suficientemente buena”*, parafraseando a Lacruz, sería aquella que : resguarda al bebé de la angustia primitiva y aquellas impensables; la que participa del proceso ilusión – desilusión, es decir aquella que es capaz de ir frustrando poco a poco a ese bebé, regulando su omnipotencia, para introducirlo en el principio de realidad; aquella que es capaz de aceptar la omnipotencia de el bebé y le da la posibilidad de crear el mundo; aquella cuya adaptación depende de sus destrezas emocionales y no intelectuales, entre otras cosas. Es decir que la *“madre suficientemente buena”* le aportará al bebé una continuidad existencial y también será capaz de ir fallando de una manera confiable y no caótica, frustrando de esta forma al bebé y mostrándole de a poco el mundo real, estableciendo un tiempo de espera para la satisfacción de sus deseos y necesidades. Winnicott le atribuirá a esta *“madre suficientemente buena”* tres

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

funciones: sostén (*Holding*), la manipulación el manejo (*Handling*) y la presentación de objetos (*objet - presenting*). Dichas funciones tendrán un rol primordial en la estructuración psíquica del niño. La internalización de estos cuidados maternos de seguridad, confianza y tranquilidad van a promover que el sujeto se desarrolle y crezca de forma armoniosa. Si esta función materna no se da o se da de manera inadecuada, la continuidad existencial del niño se verá amenazada luego de experimentar las fallas ambientales que no han sido decodificadas por parte de la madre, ya sea por la ausencia de la misma o por la incapacidad de ésta de empatizar con el bebé y decodificar sus necesidades. En estos casos el niño recibirá todos los estímulos procedentes del mundo externo los sentirá como provenientes de un mundo amenazante. Es así que el niño apelará a sustituir la protección que no se gestó por una fundada por él.

Es a partir de este primer vínculo que se da, en la inscripción de esta primera institución que es la familia, y a partir de los diferentes procesos que se van dando en ese vínculo, en donde el niño comienza a sentirse humano:

[...] persona igual y diferente a otra; con la capacidad para la auto-conciencia y la reflexión acerca de sí mismo; apto para la empatía y las identificaciones cruzadas; alguien que puede ser, hacer y preocuparse sin temor a sentirse invadido en cualquier momento por angustias impensables y que puede ir y venir entre lo subjetivo, lo transicional y lo objetivo [...] (Anfusso, A. e Indart, V., 2009, p 97)

Es también en este primer vínculo madre – hijo en donde se desarrollará en el niño la capacidad creadora, el juego, aparecerán los fenómenos u objetos transicionales, así como también es donde se dará lo que Winnicott definirá como espacio potencial o espacio transicional.

La creatividad surgirá en el niño en la medida en que la madre le va presentando los objetos y deja que el niño los invente, es decir deja que el niño cree esos objetos, favoreciendo así la *“ilusión de omnipotencia”*; esta ilusión implica:

[...] vivir en un mundo de subjetividad pura, en virtud de que la madre propicia la mágica ficción de que el bebé crea que creó lo que no creó, lo que está allí porque alguien lo puso en su camino para que lo creara–encontrara. De la reiteración de este tipo de encuentros vitales con la madre–mundo surge la posibilidad de confiar, de creer que habrá tiempos y lugares en los que algunos sueños podrán hacerse realidad. (Anfusso, A. e Indart, V., 2009, p.94).

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

Poco a poco la madre irá frustrando gradualmente al niño ya que lo vital en el camino hacia la independencia del niño, no es la continuación de vivencia de omnipotencia, sino la continuación de la capacidad creadora. Dando paso a lo que Winnicott denomino como: *“apercepción creadora” que [...] junto con el desarrollo cognitivo, habilita al individuo para alcanzar una independencia que le permita entrar en un intercambio significativo con el mundo [...].* (Madeleine, D. Walbridge, D.; 1981; pag. 82)

Será entonces a través del juego en donde se desplegará esa creatividad y donde el niño mostrará su integra personalidad. Y es a través de éste donde el niño pondrá a jugar los dos mundos el real y el de la fantasía y así creara la confianza necesaria para relacionarse con el ambiente y madurará sus capacidades para contribuir a la cultura y participar en ella. Sin embargo, podríamos decir que *“La tarea de la aceptación de la realidad no queda nunca terminada y ningún ser humano se encuentra libre de vincular la realidad interna con la exterior. El alivio lo proporcionará una zona intermedia de experiencia: la de los fenómenos transicionales”* (Anfusso, A. e Indart, V., 2009, p73). Dicha zona es denominada también como espacio potencial, el cual puede ser tomado como la matriz de donde surgen la ilusión, la creatividad, el jugar y la experiencia cultural.

Todo lo anteriormente descrito, tiene como fin poder dejar en claro como el sujeto se va formando psíquicamente, para poder entender, al menos un poco, su forma de vincularse a la hora de interactuar en la institución.

Pensar la institución como una red de símbolos y a su vez como un objeto no solo externo sino también interno del sujeto. Es ahí donde propongo ver a ésta como objetos que el sujeto toma para fortalecer sus mecanismos de defensas frente a la ansiedad. La institución como formación social se sitúa en la interacción del adentro y el afuera y es por eso que se la puede ver como *“espacio potencia”* o *“espacio transicional”*, teniendo en cuenta que dicho espacio puede ser afectado por la lógica institucional que a mi forma de ver puede tener dos caminos: la libertad para desarrollar proyectos propios, dando lugar en su función a sujetos creativos, lúdicos; o puede darse el camino dialectico de amo – esclavo, donde el sujeto queda a merced de la institución, pudiendo dar lugar a sujetos aprisionados, retraídos, reproductores de estereotipos establecidos.

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

Desde la experiencia vivida en la institución educativa, es que creo que dependiendo desde donde se posicione la institución se podrá lograr que ésta como *“espacio potencial”* pueda lograr que los sujetos que en ella están implicados logren resignificar experiencias desfavorables y puedan construir a partir de lo nuevo, puedan reconstruir, reparar y seguir posicionados desde otro lugar.

Para poder entender un poco más, y llevándolo al caso concreto de la experiencia, cuando llegamos con mis compañeras al salón de clases primaba la individualidad, “la ley del más fuerte”, el insulto verbal sostenido e incluso la violencia física como forma de comunicación y encuentro con el otro. Hasta el momento de nuestra intervención esta era la forma de interacción que ellos parecían conocer. Quizás por considerar a la alteridad como una amenaza. Es decir el espacio, entendiendo a éste como: el ámbito donde el contenido que allí está puede existir, ese espacio contenedor estaba completamente desbordado. Es decir que los límites de ese espacio estaban desdibujados. Cuando hay una distorsión del límite, inevitablemente hay una distorsión del espacio. La distorsión del límite puede darse por diversas razones: por ser demasiado débil, por estar roto o por ausencia del mismo cuando es necesario; esa distorsión lo que hace es que la forma se pierda y por tanto todo lo que ocurra dentro de ese espacio carece de sentido. Así surgen los inconvenientes que no necesariamente surgen de diferencias de conciencia intelectual

[...] sino de diferencias de seguridad de hogar [...] aquellos cuyo hogar por alguna razón es menos seguro, y que van a la escuela no tanto para aprender como para «encontrar un hogar del hogar. Esto significa que buscan una situación emocional estable en que ejercitar su propia labilidad emocional, un grupo al que integrarse poco a poco y cuya capacidad de soportar la agresión y de tolerar ideas agresivas puedan poner a prueba». (Madeleine, D. Walbridge, D; 1981; p.172)

Por lo tanto para que la escuela pueda ser tomada como *“espacio potencial”* debería en una primera instancia poder ser sostén de los sujetos que en ella participan, gestando límites que delimiten espacios en donde se puedan volcar los sentimientos y placeres al servicio de expresar idea para lograr así imprimirles forma y sentido desde la espontaneidad que surgirá cuando haya un encuadre controlado. Que no quiere decir que sea a través de la dureza que se logre, sino que tiene que ver más con la firmeza:

La dureza es un refugio defensivo que intenta disimular algo aparatosamente, un “no saber” qué hacer. La firmeza es una condición más plástica y flexible que afirma sabiendo de sus límites [...] La dureza no dialoga mientras que la firmeza si puede

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

hacerlo sin por eso perder consistencia [...] la firmeza es una toma de posición.
(Vasen, J; 2008; p.37)

Fue entonces que desde ese lugar comenzamos a construir un nuevo espacio, posicionándonos de una manera diferente, ya que entendíamos que lo que hacía falta era firmeza para poder generar seguridad. Para que ese espacio, esa zona que se genera entre las dos partes, en este caso nosotras y los niños pero en cualquier caso puede ser entre la institución y los sujetos, o la madre y el bebé, cumpla su función de ser un espacio de alivio. Y con ello la aparición de la ilusión, la creatividad, el jugar. Dando lugar a que ese espacio se extienda así en vínculos personales entre individuos separados. Para poder lograr un espacio en donde pueda darse la comunicación que:

[...] se produce por superposición de espacios potenciales: esa superposición constituye el suelo común de vínculos tiernos en los que la tensión del instinto no es rasgo principal [...] la comunicación ocurre por «mutualidad de experiencia» [...] y los vínculos interpersonales pueden «alcanzar una riqueza y una fluidez que traen consigo esa estabilidad flexible que llamamos salud». (Madeleine, D. Walbridge, D; 1981; p.83-84)

El poder comunicarnos llevo un proceso en donde la agresión verbal, las escapadas de la clase, y las actitudes desafiantes eran constantes. Vistas estas como mecanismos de defensa ante la posibilidad de que se repitieran situaciones anteriores de abandono: “Para qué me voy a mostrar si te vas a ir”. Ante la necesidad de comunicarse y ser hallado el niño entra muchas veces en un juego de escondite, como en el caso de los niños con los que trabajamos que en un principio no querían mostrarse, en donde el estar escondido puede ser lo mejor pero no ser encontrado puede llegar a ser desastroso. Poniéndose así de manifiesto -de manera constante- el tema del abandono docente, también pudimos ver las consecuencias de ello, así como, de las necesidades básicas no cubiertas. Es de destacar, que estos niños viven cotidianamente situaciones de extrema vulnerabilidad.

Se podría decir que pasamos por lo que se llama agresión de permanencia de objeto en donde aparece la destructividad dirigida al objeto y ésta, la destructividad, se elabora en el plano de la fantasía; luego de esto el sujeto comprueba que el objeto ha sobrevivido a la destrucción y como consecuencia adopta la cualidad de permanencia. Así el niño entra en una relación genuina entre él y el objeto que es percibido objetivamente; es decir una relación entre un yo y un tú. Aparece así el reconocimiento del otro como existencia viva con derecho propio y esto tiene su reciprocidad en el

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

reconocimiento del “*propio-ser*” que puede usar como individuo el carácter, la personalidad y el mundo creado del otro para crecer. La sobrevivencia de la persona (objeto) que ha sido destruida significa que ésta puede ser repudiada, odiada, que se puede revelar contra ella, de la misma manera que de forma simultánea se le puede amar aceptar y confiar en ella. Es en este proceso, que se da en una primera etapa con el vínculo materno, pero que a su vez puede -a mi forma de ver- darse en cualquier otro vínculo y en diferentes etapas, que el niño puede volver a tolerar su propia agresividad, que es a partir de este momento, “*algo que puede ser contenido y no solo algo que se puede retener en la forma de quedar expuesto a la persecución.*” (Madeleine, D. Walbridge, D; 1981; p.91). Surge a través de todo este proceso lo que Winnicott llamo “*la preocupación por el otro*” que se desarrolla cuando se está ante un ambiente que resiste, que no cambia y que no devuelve vengativamente. Permitiendo al sujeto pensar que ya ha construido por lo tanto podrá volver a hacerlo para compensar lo que destruyó. Entonces la preocupación pasa a ser el lado positivo de la culpa que es la angustia que puede llegar a surgir de la ambivalencia que se da. La preocupación es la base de la responsabilidad por el daño causado o por la agresividad potencial propia de cada sujeto. Ésta propone, a diferencia de la culpa una aproximación más condescendiente a lo humano, es decir más tolerante, más comprensivo.

A partir de esa comunicación, esa superposición de espacios potenciales, es que el niño conservará la por siempre la capacidad de interrelacionarse. Abriendo la posibilidad de relacionarse cada vez más con otros por medio de identificaciones, es decir por empatía, por la capacidad de “ponerse en el lugar o la piel del otro”; vínculos o relaciones que necesariamente requieren una comprensión de algo distinto a él. Es también la posibilidad de existir ya que existir es también ser un ser con otros. Y el ser es “*solo si se abre a otro ser para dialogar y así, y sólo así llega a descubrirse como persona. Reconocer el yo es reconocer el tu y eventualmente el nosotros*” (Anfusso, A. e Indart, V., 2009, p.81).

Aparece ahí ese espejo que refleja y permite ver y ser visto. Todos necesitamos espejos humanos que desde su lugar vean y comprendan, que devuelvan la imagen que se hace de quien tiene en frente y así le reconozcan el derecho a ser. “*terrible experiencia la de ver sin ver, ver sin verse y que no lo vean a uno.*” (Anfusso, A. e Indart, V., 2009, p.93). El espejamiento inicial, que se da en el vínculo madre-hijo es en cierta medida parte del ambiente internalizado y se vuelve a partir de ahí, parte importante del juego de la comunicación que se da con los demás vínculos. “*Cuando*

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

miro, me ven; por tanto, existo. Ahora me puedo permitir mirar y ver. Miro creadoramente, y también percibo lo que apercibo. Pongo cuidado en no ver lo que ahí no se ve.” (Madeleine, D. Walbridge, D; 1981; p. 142).

Fue así que fuimos construyendo ese espacio potencial, esa zona de alivio de tensiones, ese espacio en donde fantasía y realidad se pusieran a la orden de la creatividad, juego. A través de diferentes técnicas que oficiaron de objeto mediador entre nosotras y ellos, es decir técnicas intermediarias que en el amplio sentido de la palabra intermediaron en la percepción y la sensorialidad del otro, de los demás y por lo tanto intermediaron en la relación sujeto-objeto.

La idea era que el grupo pudiera lograr una continuidad más allá del referente que se hiciera presente. Las propuestas que se hicieron, a lo largo del período que trabajamos con ellos, apuntaban un principio a lo individual y luego poco a poco fuimos abriendo el espacio para trabajar de forma grupal.

Cabe recordar, que al iniciar nuestro trabajo, con las compañeras, los niños apenas se dirigían la palabra, todo se traducía en golpes e insultos. No se sentaban juntos y si lo hacían no hablaban entre ellos. Trataban de tener el menor contacto posible, denotándose pobreza a nivel vincular.

En el transcurso de los encuentros pudimos ir visualizando como de manera paulatina esas defensas fueron bajando, su forma de vincularse a nivel verbal fue suavizándose, llegando incluso a una complicidad. Lograron vincularse no solo con nosotras como referentes, sino también -creo que eso es algo a destacar- con sus propios compañeros, compartiendo instancias de conversación sin gritos e insultos, sino más bien, con una actitud de escucha y diálogo cordial.

Así se comenzó a apreciar como el grupo comienza a tomar otra forma, partiendo de esa individualidad para paulatinamente ir apropiándose de un espacio a través de la dinámica grupal quien habilitó a un empoderamiento del discurso.

Gracias a ello, se vio que el permiso y las disculpas se hicieron posibles; y la posibilidad de usar la palabra, sirvió para poder expresar sanamente los conflictos sin necesidad de llegar al maltrato.

Poco a poco y a través de todo el proceso, que describí anteriormente, que fuimos haciendo, el espacio se fue creando y recreando y se puso al servicio de la creatividad con el fin de contar historias que quedarían plasmadas en un libro, el libro de 5º año A, que contaría con historias individuales y grupales.

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

A través del trabajo propuesto y de las condiciones favorables para que éste se dé, aparece la complicidad del grupo con nosotras en la búsqueda de respuestas a diversas inquietudes. En relación a esto último, vale aclarar, que en todo momento estuvimos presentes para sostenerlo y habilitamos a la búsqueda grupal de una solución posible. De esta forma nuevamente, tratamos de salir de lo individual hacia la construcción -como grupo- de un desenlace más rico frente a las diferentes interrogantes. Ya que el ser es con el otro y además:

[...] el hombre no está primero encerrado en sí mismo para luego estar con el mundo sino que es un “ser-en-el-mundo”; [...] existir es crear la propia posibilidad de vida, es permanente transitividad e intervención; existir es hacer experiencia de situaciones límites y, respecto a la agresividad inherente al hombre que vive [...] (Anfusso, A. e Indart, V., 2009, p.81).

Es por lo anteriormente expuesto, y siguiendo los diferentes procesos descritos, que creo fielmente que las instituciones, y en particular en este caso la escuela como tal, se pueden convertir en un espacio potencial de resignificación. Entendiendo a esta última como: el encontrar un nuevo sentido o significado a una situación, una conducta o un síntoma. Es decir poder dar un nuevo sentido a algo ocurrido en el pasado en función de lo que acontece en el presente. Es volver a reinterpretar una situación desde otra posición. Es a mi modo de ver una búsqueda de nuevas formas de recuperar y afianzar la identidad.

“La Escuela como espacio potencial de resignificación”

CONCLUSIONES