

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

Una tontería insoportable. Reseña de un caso de integración escolar.

Viegas, Camila.

Cita:

Viegas, Camila (2019). *Una tontería insoportable. Reseña de un caso de integración escolar. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/649>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/Yzt>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

UNA TONTERÍA INSOPORTABLE. RESEÑA DE UN CASO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

Viegas, Camila

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo surge a partir del material recopilado de una integración escolar realizada durante el ciclo lectivo 2017. Se trata del acompañamiento a un joven de 14 años en una Escuela Media, de gestión pública, en CABA. La reseña del caso propone e invita a reflexionar sobre el rol del psicólogo como integrador dentro del ámbito escolar, teniendo en cuenta el entrecruzamiento del mismo con la mirada clínica, desde una perspectiva psicoanalítica. Se propone entonces, el recorte de escenas en las que las intervenciones de la profesional de apoyo, logran atender a la urgencia presente en el padecimiento de un adolescente en el contexto escolar. El rol del integrador se yergue como quien le oferta al joven otra mirada posible, abriendo la posibilidad de la historicización de lo traumático, evidenciado al sujeto en su enunciación.

Palabras clave

Urgencia - Pubertad - Trauma - Alienación/Separación - Historización

ABSTRACT

AN UNBEARABLE FOOLISHNESS. A REVIEW OF A CASE OF AN EDUCATIONAL SUPPORT

The following paper arises from the material collected during an educational support made during the school year 2017. It is the accompaniment of a young man of 14 years in a Media School, public management, in CABA. The case report proposes and invites reflection on the role of the psychologist as a support teacher within the school environment, taking into account the intersection of the professional with his clinical view, from a psychoanalytic perspective. It is proposed, then, the scene selection in which the professional, manage to attend to the present urgency in the suffering of an adolescent in the school context. The role of the support teacher stands as one who offers the young person another possible look, opening the possibility of the historicization of the traumatic, evidenced to the subject in his enunciation.

Key words

Urgency - Puberty - Trauma - Alienation/Separation - Historization

¡Palabras... nada más que palabras!

¡Oh esta preocupación del pudor! ¿De qué me sirve un Diccionario de la conversación si no me aclara los problemas más inmediatos de la vida?

Wedekind, F. "El despertar de la primavera" Mauricio en Escena Segunda.

Marco teórico

Es posible definir la urgencia subjetiva como "cadena rota", momento en que el padecimiento se presentifica en dos fenómenos posibles, la descompensación psicótica y la angustia como pasaje al acto o *acting out*. Tomasa San Miguel (2005) propone pensar de este modo el concepto, para visibilizar que el rol del analista intenta con su intervención, volver a anudar, alojar al sujeto que ha quedado desamparado, sin referencias identificatorias o una vacilación virulenta del fantasma. ¿Puede la urgencia subjetiva aparecer en la escuela? ¿Quién la porta y quién es llamado allí para escuchar?

Si el contexto es la escuela, el padecimiento se encarna en un sujeto en desarrollo, allí donde ciertas operaciones aún deben tomar curso. La constitución subjetiva (Cochia, S., San Miguel) desde la teoría lacaniana, habilita a pensar el vínculo del sujeto con el Otro, el cual tiene función de borde frente al efecto de la estructura del lenguaje que divide al sujeto y lo distingue de lo instintivo animal. Las operaciones de alienación /separación, explicitan en las "trazas" que van constituyendo al sujeto y al Otro, como marcas previas de lo visto y lo oído, ubicando una biografía infantil para el sujeto a partir de cómo le fueron ofertados el saber (discurso parental) el goce (lo excluido de la trama significativa, lo traumático) y el objeto (agujero en el Otro, lo que ha sido en el deseo del Otro).

Teniendo en cuenta la pubertad en la constitución subjetiva, Freud ubica que en la metamorfosis que implica este tiempo, el púber es arrojado a librarse de la autoridad de sus padres. Desde Lacan, esto implica la posibilidad del sujeto de desprenderse de la fijación de goce articulada a ese Otro primordial encarnado por los padres. Se trata de una fijación que otorga seguridad en tanto es el lugar en el cual fue llamado a advenir el sujeto, su lugar de existencia por más sufriente que sea. El organismo humano deja de ser mero viviente debido a que sufre un baño de lenguaje, forzosamente debe elegir ser alienado por los significantes que provienen del Otro primordial, lugar en el que queda coagulado, pero le permite ser.

La operación de separación le permite al sujeto desprenderse de los sentidos que el Otro le ha dado, y que caiga también el modo singular de goce al cual van unidos. La separación tiene que ver con la posibilidad del sujeto de poder ver a ese Otro como incompleto, y por lo tanto el sujeto mismo queda dividido. La operación de separación sólo puede realizarse teniendo la función paterna como eje, y por ende, lo fallida (siempre lo es) que haya sido ésta, determinará que la separación se efectúe también fallidamente (Szapiro, L. 1996). De este modo, el púber es convocado a tomar la palabra, jugándose allí también, su posición en relación a su goce.

Miguel de 14 años, cuya urgencia subjetiva se enmarca en la escena escolar (también urgente), inició el arduo camino de comenzar a tomar su palabra y demandar ser escuchado y reconocido como responsable de la misma, no sin antes tener con quién. La tarea de la integradora, tiende a poder ubicar en su decir, un sujeto de la enunciación, precisamente aquello frente a lo que Miguel parecía tener cierta habilidad para evadir, al precio de clausurar un lugar para su deseo. Sin embargo, la mirada clínica puesta en juego en el proyecto de integración, pueden haber hecho la diferencia.

Viñeta y discusión

Insertarse en el ámbito escolar, llama a repensar la escuela, implica a su vez, tomando a Ignacio Lewkowicz (2002), des-suponer la infancia, para pensar una fragilización tanto de los niños como de los adultos y las instituciones cuyo marco de contención se ha dispersado. ¿Cómo son las condiciones sociales para ser niño y adolescente hoy? Beatriz Janin (2011) augura respuestas posibles, en tanto la infancia hoy también se ve atravesada por el contexto social del capitalismo. Entre las numerosas incidencias del período histórico social en el que vivimos en la producción de subjetividad, la intolerancia frente al sufrimiento se presentifica con cierta virulencia. Hay cierta necesidad generalizada de ocultar el sufrimiento, sumado ello a la carencia de espacios para procesar el dolor. Así, tanto los adultos como los niños tienen la exigencia de una rápida superación de las situaciones que resultan difíciles, dando cuenta de un ideal de “adaptación rápida” al sufrimiento, funcionar bien a cualquier costo. El corolario de esto en los niños tiene su incidencia en la desvalorización del juego, pensado éste como una pérdida de tiempo los niños son impulsados a acomodarse a las situaciones y el tiempo de juego se convierte en un momento específico con reglas determinadas que dejan por fuera la espontaneidad. Esto trae dificultades para elaborar las situaciones traumáticas y a su vez impide el placer de la actividad creativa. Los niños en este contexto amplio, repiten lo vivido pasivamente y suelen aparecer estallidos de violencia o se ven sometidos por otros.

En este contexto, comienzo a trabajar como integradora, desde un centro de integración, en una Escuela Media de CABA, sin previo aviso y sin contacto con Miguel ni con su familia. Recibo

el llamado por parte del centro en el que me informaban que la escuela había habilitado mi ingreso. Al momento pregunté el diagnóstico de Miguel (TEL y Trastorno en el control de los hábitos y los impulsos), no sabía nada sobre el caso y supuse que al menos eso podría anticipar el encuentro con el joven al día siguiente. La propuesta era continuar con el acompañamiento a la trayectoria escolar del joven. Él contaba con integración durante 1er año y se pide la continuación del dispositivo desde el centro asistencial privado al que concurre y desde la escuela. En su legajo, al tener acceso al mismo, figuraba que había tenido integración y tratamientos desde quinto grado.

Fui recibida por la Psicóloga de la escuela, quien a grandes rasgos describe a Miguel y a su grupo de pares. Menciona que el grupo es “revoltoso”. Sobre Miguel, ella comenta que se trata de un joven tímido y retraído, pero que suele enojarse con facilidad. Describe una escena del año anterior en la que, en una clase de biología, siendo evaluado, Miguel se enojó tirando bancos y abollando la prueba, frente a la imposibilidad de resolverla y a la negativa de colaboración del profesor. La situación, comenta la licenciada, pudo ser resuelta por las autoridades de la escuela, estando la integradora de entonces ausente. Esta escena permanece latente en el joven, en sus compañeros y en los profesores.

Este fue mi primer trabajo como psicóloga. Me encontré en una secundaria pública, y la salvedad es válida puesto que las experiencias propias comenzaron a aflorar. Lo novedoso, la incomodidad de cómo se había manejado tal presentación se jugaron ese día en el que entré al aula de Miguel, quien estaba cursando segundo año sin acompañamiento hasta mi ingreso en mayo 2017. Efectivamente, Miguel no se destacaba por ser simpático, sino que mantenía un perfil muy bajo durante las clases, incluso en el recreo, ya que no salía al patio. Prefería jugar solo, con la computadora de un amigo. Recuerdo verlo apoyado en sus brazos sobre el banco, tapándose la cara con su capucha.

Sin embargo, si un tema era de su interés podía sostener una conversación fluida y relajada. Tenía cierta dificultad para pronunciar algunas letras al hablar y su escritura era de difícil comprensión. Miguel de entrada dijo “*Leela, pero no vas a entender nada*”. A lo largo de las semanas, el joven fue soltándose para comentar datos de su vida, como el fallecimiento de su padre -que databa de cuatro años atrás a pesar de la sensación de presente que sugería su relato-, los malos tratos que recibió en su escuela primaria (privada), las dificultades en la visión (“mirada”) y la incomodidad que le genera estar con otros. También comenta sobre sus gustos e intereses, como los dinosaurios, la historia y la informática. En las situaciones que demandaban su esfuerzo, que salían de la situación de comodidad de Miguel, él se “altera” se “pone loco”, y avisa que “*puedo revolear bancos*”, haciendo alusión a aquella escena del año anterior.

A mi llegada a la institución, Miguel tenía únicamente Cívica aplazada. En las primeras semanas algo en relación a esta materia y la negativa de Miguel frente a la misma, abrieron los

primeros interrogantes y escenas.

¿Quién puede estar allí para sostener el enojo del Miguel? ¿De dónde proviene ese enojo? ¿Cómo poder vehiculizarlo en el entre dos? ¿Qué estatuto para la mirada del otro en sus vínculos?

Miguel refiere que en dicha materia (Cívica) tiene muchos aplazos y que “*odia la materia*”. En esa clase no quiso copiar, cruzando sus brazos sobre el banco. En la clase siguiente, la profesora avisa fecha de evaluación y los temas que entrarían, incluidos todo aquello que Miguel no había copiado, por lo tanto no tendría de dónde estudiar. En esa misma clase, Miguel se niega a copiar los últimos temas, leyes nuevamente. Le pregunto por qué tiene tanto enojo con esta materia. Miguel responde: “*Las leyes no sirven para nada. Nadie las cumple.*” Le respondí que es cierto que algunas personas no las cumplen, pero no todas y ejemplifiqué con mi tarea allí ejerciendo una ley en su favor. Espeté con cierta verbosidad: “*No importa porque cuando me hicieron leer la convención de los niños vi que no se cumple porque los adultos que inventan las leyes de los niños no saben lo que quieren los niños*”. Le marqué lo interesante de su reflexión y que seguro tendría sus motivos para opinar así, validando su decir y lo invité a escribiera cómo sería una ley para niños. Luego de ello, copió el resto de la clase, y aceptó el resumen preparado para estudiar para la evaluación.

Su carpeta era una mezcla de hojas desordenadas, sin nombre ni carátulas. Su mochila era el reflejo de su presentación, desalineada, sucia, desordenada y claramente poco valorada. Una de las primeras intervenciones fue llevarle separadores, etiquetas y folios organizadores. La sorpresa frente a ello fue evidente. De a poco, y sólo a partir de que otro prestó mirada, una mirada más amable, pudo comenzar a cuidar y preocuparse por sus hojas, clasificarlas según las materias y cuidar sus objetos. A la par, su escritura iba siendo más legible, por los docentes, por mí y sobre todo por él.

El recurso del humor y los diferentes juegos como el tutti frutti, el ahorcado y el UNO, fueron las estrategias más influyentes para que Miguel pudiese salir de sus estados de enojo, pero también para que su estar en la escuela sea mayormente placentera. La tarea de la integración, excede desde la perspectiva propuesta, a lo pedagógico, debido a que el eje de trabajo apunta a recobrar la capacidad de poseer y transmitir experiencias. Así, se oferta otro lugar para que el deseo del sujeto pueda ponerse a jugar, siendo el juego una experiencia fundadora (D'Angelo, M. y Dios, M.). De este modo, la experiencia así jugada, es productora de saber: adquirido por haber pasado por la experiencia y también en relación a una transmisión, de un deseo que no sea anónimo: al día siguiente de recibir mi título de psicóloga, en el aula me esperaba un cartel de felicitaciones elaborado por compañeras de Miguel, alguien les había contado el motivo de mi ausencia del día anterior, alguien que estaba dispuesto a aceptar dicha donación.

Miguel estaba en un estado defensivo permanente, su visión era que los otros lo odiaban, que él era un “*tonto*”, todo aquello que hacía era “*una tontería*”, y yo era “*insoportable*”. Algunos días era la vida misma una tontería y todo parecía no ser soportable. Frente a las explicaciones de algunas materias, en especial matemática, su enojo aumentaba y repetía una y otra vez “*no tiene sentido*”. Como integradora, en posición de analista, la escucha de estos decires, habilita al llamado del sentido, ese que parecía no tener el sujeto en este enunciado.

La frecuencia de estos dichos era notoria, el maltrato iba en aumento, sostener su enojo, su frustración posibilitó que Miguel dijera en una oportunidad en la que enojado llegó a insultarme: “*Yo no sé por qué todavía estás conmigo, otra ya se hubiera ido*”. Luego de decirlo, se echó a reír, como aliviado. A partir de ese momento comencé a cuestionar aquellas certezas: jugar al tutti frutti con categorías como mitología, no puede hacerlo un tonto. Ser tímido, puede ser miedo a salir lastimado como alguna otra vez. Y tal vez a él no lo habían podido soportar.

Miguel comienza a poner en palabras su malestar, mostrando angustia y conmoción ante situaciones que hacían eco en su historia. Recuerdos y escenas presentes de su familia comenzaban a relacionarse con su “*no tener vida social*”. En la conferencia N° 23, “*Los caminos de la formación de síntomas*” (1916), Freud se propone rastrear cómo se forman los síntomas histéricos específicamente, y en su etiología menciona como factor constitucional la cuestión de la fijación libidinal tanto en la perspectiva de la disposición heredada como la predisposición adquirida en la primera infancia. De este modo, Freud establece que las vivencias infantiles, cuya contingencia destaca, puede dejar fijaciones de la libido. Freud explica que la fijación en determinados puntos del desarrollo da cuenta de un estancamiento de la libido allí, y que ello en la adultez ejerce atracción sobre la libido que continuó el desarrollo, que puede regresivamente volver a dichos puntos de fijación. El autor concluye así, que las vivencias infantiles adquieren intensidad y e importancia patógena, ya que ciertas impresiones en la infancia ejercen un “*efecto traumático*”. Lo contingente de la vida de Miguel comienza a poder ser dicho, y en ese decir, la enunciación del sujeto hace posible otro ser, cambio de posición subjetiva en el cual el joven puede tomar la palabra.

En la escuela media hay muchas materias, por ende muchos profesores, con estilos diferentes. El trabajo que se realiza con cada uno de ellos depende en mayor medida de la ética con la que trabajen porque es desde allí que podrán o no forjar una relación con los alumnos, y con aquellos con necesidades educativas especiales que no son la excepción, y no deberían serlo. También el estilo pedagógico influye a la hora de transmitir los conocimientos. En esta permanente negociación, es que el rol del integrador hace las veces de puente, incluso para establecer los vínculos con los pares. Con ellos, se mostraba más empático en las clases de arte, donde el clima era más ameno. Miguel sólo dibujaba con mi lápiz, eso hacía las veces de muleta para

que él pudiera expresarse en la hoja en blanco. No quiso tomar mis mates, por miedo “a ser envenenado”, hasta casi finalizado el año. Un día me pidió un mate dulce y frente a mi sorpresa me dijo “sé que no tiene veneno”. Allí, en las clases de arte, las conversaciones con sus compañeros fueron intensas, disparadas por escenas de conflicto o debates, Miguel pudo contar no sólo el fallecimiento de su papá sino también el intento de suicidio de su madre, “ella se quiso asesinar”. Al respecto de ella, Miguel se mostraba en la necesidad de cuidarla, durmiendo en su cama a pedido de su madre cada vez que “no paraba de vomitar sangre y que quería morirse”. Esta posición dejó de ser cómoda para Miguel recién cuando su amigo exclamó que “de adolescentes ya no se duerme con los padres porque es un asco”. Miguel comenzó a negar ese lugar, y por primera vez le pidió permiso a su mamá para ir a la casa del amigo a “la juntada”, lo que daba cuenta de que sus intereses tendían a la exogamia, incluyendo “las chicas”, en especial una compañera.

Si al inicio Miguel leía la vida en absolutos, vivenciando la catástrofe ante un mínimo movimiento, los matices hicieron aparición a partir del diálogo, que dio lugar a su historización. De este modo, puede cerrarse esta discusión pensando el estatuto de lo histórico en la constitución subjetiva. Silvia Bleichmar (2009) sostiene que la historia es constituyente del aparato psíquico y se liga a una temporalidad no lineal en relación con la resignificación de las vivencias, así como lo plantea Freud en la Carta 52 (1896). Se trata de tiempos -no míticos- que estructuran el aparato, que se orientan a una historización posterior, siempre parcial, de elementos que han quedado a la deriva. Las instancias del aparato psíquico mismo son efecto de procesos históricos de distinta índole, lo inscripto, las identificaciones. Desde esta perspectiva, la autora concibe el proceso de cura, en este caso pensar como tal el espacio que ofrece el rol del integrador, como un espacio privilegiado de “resimbolización”. En sus palabras, “Lugar de re-engendramiento a partir de que lo traumático no es lo vivido en general sino aquello que no pude encontrar, en el momento de su inscripción y fijación de su caída en el aparato, posibilidades metabólicas de simbolización productiva”.

A la semana de conocerlo a Miguel le comenté mi gusto por Harry Potter, y las sagas en general, recomendándole su lectura. Él, afirmó rotundamente: “no se te ocurra regalarme un libro, nunca los termino”. Sin embargo, surgió otro lugar para él, para su historia y también para los libros, y en mayor medida los que son donados por el otro. Así, al finalizar el año y teniendo muchas diferencias con la institución que me empleaba, decidí hacer un cierre con Miguel en el que le regalé *Percy Jackson y Los Dioses del Olimpo 1*. El protagonista padece dislexia y vive en una escuela para chicos con trastornos similares, pero resulta ser un semidiós, hijo de Poseidón, frente a lo cual se ve enfrentado a muchos desafíos e inicia su aventura con otros chicos como él. Plagado de mitología, el libro invita a una saga de aventuras. El último día de clases, ninguno de los dos sabía si el año próximo nos volveríamos a ver. Miguel habiendo sido avisado del re-

galo sorpresa, esperaba ansioso el mismo, incluso lo reclamaba. Al recibirlo dijo que suponía que iba a ser “Este libro”. –sonrió y al momento le dije que le había escrito en lápiz (no le gustaba ver los libros escritos) una dedicatoria. Intenté torcer sus dichos y significantes recurrentes, como “ser discapacitado”, “tonte-ría” y “no tiene sentido”, pero de modo tal que sepa que un adulto ha podido escucharlo en su singularidad. Decía:

Migue te felicito por el desempeño y valentía en este año, sos muy capaz. Espero te animes a la aventura de leer este libro porque no es una tontería y tiene mucho sentido. Insoportablemente, Camila.

“Me da risa lo de insoportablemente, pero soñé que me escribías que no venías más.”

Esa fue su respuesta. Nos saludamos, con la promesa de aclarar sobre la continuidad del año siguiente. Más tarde, luego de despedirnos en la escuela, recibí un mensaje de texto escrito por el joven (no desde su celular, sino por el de su madre) en el que expresaba “no sé si te dije gracias por el libro” y un “graciaschau” (todo junto, sin espacio) que, aunque pareciera un saludo corto, dice mucho. Ahora, cuando me preguntan qué tenía Miguel para necesitar integración, digo que tuvo una historia muy difícil, que se animó a contar.

Te guiaré por entre los hombres... Te proporcionaré la ocasión de ampliar tus horizontes de un modo fabuloso... Haré que sin excepción conozcas todo lo interesante que el mundo encierra... Wedekind, F. (1890) “El despertar de la primavera” El enmascarado a Melchor en Escena Séptima.

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. (2009). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Bleichmar, S. (2009). *La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cochia, S., San Miguel, T. “Constitución subjetiva”. Facultad de Psicología, UBA.
- D’ Angelo, M, Dios, “Donde eso era el juego ha de advenir”.
- Freud, S. (1896). Carta 52°. En *Obras completas*, tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1916). Conferencia 23° Los caminos de la formación de síntoma En *Obras completas*, tomo XVI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lewkowicz, I. Frágil el niño, frágil el adulto. Conferencia en el Hospital Posadas, 18 de septiembre de 2002; incluida en *Pedagogía del aburrido*, de próxima aparición Ed. Paidós.
- San Miguel, T. (2005). “La guardia, un lugar posible” En Sotelo, I (comp.) *Tiempo de la Urgencia. Estrategias del Sujeto, Estrategias del analista*. (pp 139- 143). Buenos Aires: JCE Ediciones, Buenos Aires.



-
- Szapiro, L. (1996). "Acerca de la pubertad y adolescencia" Revista Registros. Bs. As. (ficha 9).
- Szapiro, L. (1997). "Algunas cuestiones acerca de la pubertad en Freud". Revista Psicoanálisis y el Hospital. Nº 10. Buenos Aires: Ed. El Seminario.
- Wedekind, F. (1890). "*El despertar de la primavera*" Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/110188979/Despertar-de-Primavera-Wedekind>