

# Las violencias leídas desde la oportunidad de cambio y dignificación

## El testimonio de la experiencia en un dispositivo educativo y terapéutico: las Aulas Integrales de Apoyo (AIS)

**Mia Puig Rovira**

Maestra del AIS Arquitecte Gaudí

**Isaac Sbordone Retuerta**

Maestro del AIS Arquitecte Gaudí

**Jose Castillo Murillo**

Psicólogo Referente CSMIJ AIS Germanes Hospitalàries

**Esther Cárcel Ferrer**

Psicopedagoga Referente EAP B46 de Sant Feliu de Llobregat

**Recibido:** 19.04.2024 **Aceptado:** 21.04.2024

**DOI:** <https://doi.org/10.32093/ambits.vi60504952>

### Resumen

#### Las violencias leídas desde la oportunidad de cambio y dignificación.

#### El testimonio de la experiencia en un dispositivo educativo y terapéutico: las Aulas Integrales de Apoyo (AIS)

La experiencia que se transmite es el testimonio de la práctica reflexiva realizada por los profesionales del AIS de la escuela Arquitecte Gaudí. El trabajo se plantea con niños donde la violencia es a menudo su carta de presentación, y los hace insostenibles en contextos educativos. Desde nuestro dispositivo, nos proponemos leer y comprender las diferentes caras de una violencia que los niños manifiestan en forma de malestar subjetivo. La interpretamos como una demanda de ser mirados, cuidados y acompañados, a la espera de ocupar un lugar de dignidad en este mundo. En este trabajo, pretendemos comprender el sentido de la conducta violenta, para traducirla y transformarla en formas alternativas de tramitar el malestar y que favorezcan la posibilidad de vincularse a los entornos de aprendizaje. Esta tarea se plantea desde un trabajo integrado educativo y terapéutico, orientado por unos principios de intervención fundamentados en la indagación permanente y la posición ética. Trabajo que se despliega a partir de la creación de diferentes espacios de participación y confianza con el alumno, la familia y los profesionales que dan lugar a la expresión y escucha mutua de las voces, narrativas e iniciativas. Queremos dar voz a la experiencia a partir de la presentación de varias viñetas que testimonian esta experiencia promotora de aprendizaje, corresponsabilidad y humildad por parte de todos los agentes.

**Palabras clave:** Violencia, dignidad, indagación, acompañar, oportunidad, triangulación, conversación, trabajo integrado, red, relato, sujeto, juego, contingencia, consentimiento.

### **Abstract**

#### **Violence seen as an opportunity for change and dignity.**

#### **The testimony of the experience in an educational and therapeutic device: the integrated support classrooms (AIS)**

The experience transmitted is the testimony of the reflective practice carried out by the AIS professionals of the Gaudi Architect School. The work is approached with children where violence is often their calling card and makes them unsustainable in educational contexts. From our device, we propose to read and understand the different faces of violence that children manifest in the form of subjective discomfort. We interpret it as a demand to be watched, cared for, and accompanied, waiting to occupy a place of dignity in this world. With this work, we aim to understand the meaning of violent behaviour, translate it, and transform it into alternative ways of processing discomfort, that favor the possibility of linking to learning environments. This task is proposed from an integrated educational and therapeutic work, guided by principles of intervention based on permanent inquiry and ethical position. Work that unfolds from the creation of different spaces of participation and trust with the student, the family, and the professionals that give rise to the expression and mutual listening of the voices, narratives, and initiatives. We want to give voice to the experience by presenting various vignettes that testify to this experience promoting learning, co-responsibility, and humility of all the agents.

**Keywords:** Violence, dignity, inquiry, accompanying, opportunity, triangulation, conversation, integrated work, network, story, subject, play, contingency, consent.

## **Contextualización, presentación de contexto y marco de intervención**

Con la aprobación del Decreto 150/2017 de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, se implementaron las Aulas Integrales de Apoyo (AIS), definidas como espacios educativos y terapéuticos singulares que tienen como objetivo proporcionar de manera temporal, una atención integral e intensiva a los niños con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos mentales graves. Estos alumnos necesitan el apoyo y el acompañamiento para poder lograr el equilibrio y el bienestar personal para el retorno a los contextos escolares ordinarios. Esta nueva coyuntura del decreto nos convoca al reto de acercar las maneras de abordaje terapéutico y educativo, en muchos sentidos diversos y contradictorios.

En este marco empezamos la experiencia, ahora hace 7 años, en el AIS Arquitecte Gaudí de Sant Feliu de Llobregat. A lo largo de estos cursos hemos estado trabajando con la convicción y posición ética de generar un espacio educativo que favorezca un proceso de dignificación y abra la posibilidad de mantener una vida en común.

La intervención se enmarca desde la concepción que la educación escolar puede acontecer promotora de Salud Mental, si se considera el contexto educativo como un espacio social y socializador que, si se generan las condiciones, puede contribuir al bienestar físico, mental y social de los alumnos. Esta apuesta nos convoca a orientarnos por una ética fundamentada en la hospitalidad, la acogida y el acompañamiento de la singularidad y necesidades sentidas por los niños.

Este posicionamiento nos remite como profesionales a adoptar una posición indagadora, de compromiso y responsabilidad para construir de manera colaborativa un espacio en el que estos niños puedan ocupar un lugar de valor, sean acogidos con su esencia y puedan desarrollar un sentimiento de pertenencia que contribuya a la promoción de la estabilidad y recuperación.

Entendemos el AIS como una transición que acompaña al alumno y su familia en un proceso de dignificación y reivindicación de su existencia, en el que la voz de los alumnos y las familias nos orientan y acontecen los protagonistas de su propio recorrido. La finalidad de la intervención radica al promover procesos de protección del desarrollo y aprendizaje en el contexto donde el niño aprende y se desarrolla. Velar por identificar todos aquellos aspectos que hacen obstáculo y fijan las dificultades del alumno será el elemento clave para implementar acciones que en lo posible reduzcan o neutralicen los episodios de malestar y violencia. En este sentido: alumno, familia y centro educativo de origen, juegan un papel revelador primordial para poder construir esta respuesta integral y así restablecerlas estructuras socializadoras y de aprendizaje.

Un aspecto clave de la intervención a la AIS es el carácter **integral** de la atención al alumnado. Este carácter introduce una perspectiva pluridisciplinar sanitario-educativa-social que da respuesta a las contingencias frágiles y complejas con las que nos encontramos y que hacen necesario el trabajo en red. Una red que se tiene que consentir y construir para promover la colaboración y trabajo conjunto.

Estos procesos de trabajo colaborativo comportan ineludiblemente un cruzamiento de miradas y perspectivas entre educación, salud mental y trabajo social. Ninguna mirada contiene la explicación y respuesta a la complejidad y fragilidad que impregnan los casos que nos ocupan y los profesionales que los acompañan. Este trabajo conjunto no tiene la finalidad de agrupar miradas, ni tampoco de fusionarlas. Lo que planteamos es la necesidad de poner en conversación las perspectivas para construir un único camino, una respuesta con un mismo destino, el bienestar. Por todo esto es clave el vínculo, generar condiciones para hacer lazo, promover el compromiso, el reconocimiento mutuo y tejer la confianza entre los profesionales, la familia y el propio alumno.

Esta perspectiva de trabajo pretende romper con la soledad y malestar colectivo generado. Al mismo tiempo rehuir de la precipitación, la urgencia, y los resultados inmediatos, y poder introducir procesos de cooperación y de ayuda mutua que ayuden a reducir y neutralizar la fragmentación y la carencia de cohesión entre los agentes implicados en el que las familias y los propios alumnos tendrán un papel clave. Todo esto será posible si se generan las condiciones para la participación, el vínculo y el consentimiento de todos los agentes alumnos, familias y profesionales.

Todo este trabajo se despliega en un contexto donde el malestar es inherente. El aspecto clave y denominador común de todos los casos a los que acogemos y queremos dar respuesta es la fragilidad, la posición de indignidad y la dificultad de ocupar un lugar de valor. En muchas

ocasiones se traduce en conductas violentas que nos proponemos acoger, interpretar, acompañar y transformar en una posibilidad de ocupar un lugar diferente. Descubrir maneras inéditas y diferentes para dar a conocer y tramitar el malestar.

### **Reflexionamos sobre un marco que nos oriente para leer la violencia.**

Desde un comienzo y como punto de partida y reflexión en nuestra tarea se nos generan muchas preguntas: ¿Cómo entendemos la violencia y la función que ocupa? ¿De qué manera la leemos y le damos respuesta? ¿Desde qué paradigma nos orientamos?

Desde el momento en que se nos convoca a trabajar con niños que se presentan en los diferentes contextos con conductas perturbadoras, que violentan y que están inscritos en el imaginario como: trastornados de la conducta, hiperactivos, niños trastornados, es nuestro deber ético/profesional interrogarnos sobre cómo dar respuesta y acogida a esto que nos violenta. Aquello que es traducido como violencia nos conduce ineludiblemente a la necesidad de pensar en cómo y desde qué marco entendemos y conceptualizamos la violencia. Podemos quedarnos anclados en el fenómeno en sí, o indagar para localizar maneras de pensarla e interpretarla.

El marco conceptual sobre esta temática es muy amplio y nos hemos centrado en algunas referencias concretas para dar sentido y orientar la intervención. Nos proponemos delimitar ciertos elementos clave para establecer un marco de referencia desde donde poder identificar los vectores a tener presentes para comprender algunas de las razones que nos expliquen este fenómeno en los niños. Compartimos como interpretamos la violencia en la praxis que proponemos desde el dispositivo AIS del Arquitecto Gaudí de Sant Feliu de Llobregat, siendo conscientes que no hay una unidad de la violencia sino una variedad de fenómenos que pueden estudiarse desde diferentes abordajes teóricos.

La etimología de la palabra violencia surge de la acción de una fuerza. Derivada de *Violo*, y esta de *vis*, que en latín significa fuerza; *olentia*, abundancia. Entonces abundancia de fuerza, y por tanto, exceso a regular. También esta perspectiva etimológica sitúa la articulación del latín *vis* (fuerza) y *latus* (participio pasado del verbo *ferus* que quiere decir, llevar transportar). En un sentido etimológico significa pues, llevar la fuerza a algo o a alguien.

Esta aproximación etimológica nos permite pararnos en la idea de *abundancia de fuerza y exceso a regular*. Hagamos una primera hipótesis respecto al exceso de malestar, de vivencias desajustadas, o subjetividades atormentadas que están desbordadas y no se pueden regular. La violencia cumple la función de descarga, pero también lo podemos interpretar como un hacerse escuchar, pedir ayuda. Cómo plantea Brignoni (2022) la violencia como un habla con un cuerpo que lo actúa, a falta de poder traducirla de otro modo.

Respecto a la segunda parte de la referencia etimológica en la que sitúa la presencia del otro, se nos genera el interrogante en relación al efecto que produce el otro en el sujeto, otro que violenta, otro que convoca, otro que demanda, otro que hace espejo, otro que... en este sentido recogemos la idea que propuso René Girard (1972), en su ensayo del binomio la violencia y el

sagrado, en el que nos plantea un marco para el uso del término, rastreando saberes diversos desde la sociología, la etnología y el psicoanálisis, entre otros, localiza mitos y ritos que sitúan la violencia a veces como fundadora de un orden social. Aspecto que nos conecta de pleno con el entorno educativo como entorno social y socializador y nos convoca a plantearnos el reto en el AIS de leer esta violencia para delimitarla y hacer posible la vida en común.

La violencia, por lo tanto, es un reflejo de algo que falla entre el sujeto y la sociedad en la que vive. Aquí tomamos la pregunta que se hace Chantal Maillard (2018), en su ensayo *¿Es posible un mundo sin violencia?* plantea que estamos en este mundo donde la ley del hambre y el contrato que firmamos por la vida implica la violencia. Y agrega otras maneras de violencia no ligadas a la necesidad sino al placer, a la codicia, inercia o indiferencia.

La violencia tiene muchas manifestaciones, la podemos vivir desde la agresión física, verbal, el acoso, el rechazo, los hurtos. La clínica lee estos fenómenos desde la lógica del acto; en este sentido es importante prestar atención a diferenciar el *acting-out* del pasaje al acto, el acto localiza la emergencia de un sujeto que da a ver, dice, no quiere saber nada de esto, o la confrontación con palabras o escenas lo confrontan a una angustia que lo embarga. En *el acting-out* el sujeto espera una respuesta a modo de interpretación. En cambio, en el *pasaje al acto* trata de romper el vínculo con este otro del cual ya no se espera nada, como lo plantea Lacan en el seminario sobre la angustia (1963). En estas escenas donde se pone en juego este *acting-out* los profesionales del AIS somos este otro que interpreta y acoge, de los cuales los sujetos todavía esperan algo desde la esperanza.

## **Violencia y AIS.**

Gran parte de nuestras casuísticas son chicos/alumnos/pacientes derivados al AIS por sus alteraciones mentales, a menudo identificadas por su violencia hacia terceros y/o hacia ellos mismos o, de manera asidua, como sujetos que sufren la violencia de sus progenitores, entorno social, y políticas asistenciales.

En el dispositivo AIS la violencia a menudo es una carta de presentación. Es inevitable ver y vivir el acto violento en primera persona como una mano mezquina, un insulto premeditado, o el peligro inminente. Una vivencia de gran inquietud para hacer frente a situaciones de aula dinamitadas, miedos entre los compañeros y compañeras y la impotencia de todos los agentes y profesionales que velan por la seguridad de uno y otras. Pensar en cómo leer y dar respuesta a estas situaciones es un reto y un proceso. Separarnos de la lógica del castigo y la exclusión que a menudo impregna la respuesta a estas situaciones y en cambio interpretarlas y hacer una elaboración más allá del fenómeno del acto que nos eclipsa y nos puede conducir a concluir para excluir al sujeto, es el primer paso en nuestra tarea. Se trata de buscar el consentimiento y el vínculo con el sujeto para hacer posible el puente entre el acto violento y la responsabilización y toma de decisiones conscientes.

En este sentido, si salimos de su interpretación más primaria, la violencia no deja de ser un lenguaje no verbal que por sí sola, no nos indica más que elementos punitivos y de venganza. Ahora bien, si miramos con detenimiento aquello que todo acto violento nos presenta y expone, podemos traducir para interpretar, podemos analizar para no juzgar y podemos acompañar para no sentenciar.

A menudo observamos que las situaciones de aprendizaje y las experiencias vitales son motores y catalizadores de aquel malestar que puede generar respuestas violentas y descontroladas. Desde el AIS, en colaboración con los profesionales que intervienen en los casos, buscamos aproximarnos a esta violencia para entenderla, traducirla y acompañarla. Ponemos al servicio de la palabra y de la dignificación del sujeto todo aquello que supera las barreras estigmatizadoras de un acto violento.

La oportunidad que nos ofrece el abordaje del recorrido vital, escolar, familiar de los diferentes niños y niñas con casuísticas y experiencias diferentes, siempre desde una mirada holística, nos permite encararlas desde una perspectiva singular. Al mismo tiempo que este proceso nos permite ir localizando los principios que nos orientan y van delimitando la lógica de trabajo del equipo.

El trabajo sobre los casos nos convoca en un primer momento a dar lugar al malestar, a menudo traducido en violencia. Esta forma de tramitar el malestar es el elemento que les confronta y les perjudica. Es el elemento que les moviliza y a la vez les bloquea. Es la primera barrera a la cual tenemos que poner hincapié para responder a la puesta en acto de sus inseguridades, desazones, miedos y traumas. Ya empezando a operar con los procesos de dignificación del sujeto más allá de prejuicios y etiquetas. Poniendo en valor su esencia y genuinidad, velando para que aquello que para él/ella es importante, salga a la palestra y pueda ser entendido, considerado y valorado. Parte importante de este papel de dignificación lo juega el entorno familiar, muchas veces encapsulado en un sentimiento de culpa e impotencia.

Los casos, las contingencias y los escenarios alrededor de los sujetos son la base de nuestra tarea. Es a partir de estas evidencias que se articula la conversación. Conversación regular regida por la indagación, que nos ayuda a formular hipótesis a partir de las cuales se van concretando las lógicas de trabajo. Este proceso se va tejiendo a través del relato verificando y reformulando las hipótesis e introduciendo nuevas vías de indagación. Esta forma de trabajar nos ayuda a dotar de sentido el día a día, dar valor en la contingencia y ser conscientes que trabajamos inmersos en una gran incertidumbre. La realidad es que la cotidianidad está impregnada de impredecibilidad. Las situaciones emergen con fuerza y es preciso estar orientados por unos principios de intervención y desde una posición creativa, abierta y cooperativa entre los profesionales. Se deben crear respuestas inéditas que permitan transformar estas situaciones en oportunidades de cambio y elaboración, y además favorezcan una aproximación a las situaciones educativas.

Muchos son los principios que nos orientan, como la triangulación versus confrontación, ofrecimiento versus demanda, afinidades versus propuestas descontextualizadas, anticipaciones versus irrupción, tiempo versus presión, regularidad versus impredecibilidad entre otros. Los profesionales operamos como terceros, que observan, que descompletan con el fin de tejer intervenciones que abren oportunidades de trabajo.

En el AIS se intenta generar una atmósfera deseada, como lo introduce Antonio Di Ciaccia (2003). Una atmósfera que da lugar a que puedan llevar sus inquietudes, sus intereses, sus saberes y el valor de su persona.

## **De la localización del sujeto a la intervención**

A continuación, presentaremos algunos de los casos que hemos trabajado desde el AIS en los que se ponen en juego los principios, la lógica del trabajo que articulamos. Pretendemos mostrar como desde las situaciones contingentes se puede ir trabajando e incidiendo en el posible poder transformador de la acción educativo-terapéutica.

En muchas ocasiones, la violencia, si se interpreta desde el fenómeno, nos puede llevar a querer eliminarla y castigarla. Por el contrario, desde nuestra posición, intentamos interpretar la violencia como algo que muestra una posición, un sufrimiento, una circunstancia del sujeto que interpretándola nos posibilita localizar la posible función que cumple. Desde la experiencia hemos observado que del acto violento podemos hacer muchas lecturas. En las viñetas ilustraremos algunas de estas interpretaciones y lecturas que realizamos: de denuncia, de necesidad de control y poder... Las viñetas hacen referencia a situaciones reales y vivenciadas en el contexto AIS. Para preservar el anonimato y confidencialidad de los niños los nombres de los protagonistas no corresponden a los reales.

### **Viñeta 1. La denuncia enuncia un acto de violencia.**

#### ***Contextualización.***

Arnau llega al AIS con un grado de violencia muy alto. No puede soportar la presencia del otro, nos lo muestra de manera explícita con un “cállate”. La presencia del otro siempre lleva implícita la voz, el insulto, la amenaza, la búsqueda de sumisión.

Todo esto nos hizo preguntarnos el porqué de su hostilidad y plantearnos posibles maneras de acercarnos a él. Uno de los aspectos que muy pronto comprendimos fue la importancia de respetar una distancia en la manera de acercarnos, la distancia física, el tono de voz, la mirada. Arnau es muy sensible a las conversaciones, demanda compañía con un “quédate” pero de lejos, desde la distancia. Es un chico que viene arrastrando una carta de presentación frágil y con sentencias como:

**Tabla 1.** Transcripción literal de las verbalizaciones del niño y de las verbalizaciones hechas hacia al niño.

Se habla del chico	El chico habla de cómo es hablado
<p><b>Directora.</b> No es sostenible en la escuela. Mucha violencia “Estar con él es agresión”.</p> <p><b>Madre dice que</b> los niños del parque le llaman “Muñeco diabólico”. Algunas veces me cuesta controlarme, se me escapa la mano”</p> <p><b>Maestra.</b> “Los niños no quieren está con él”.</p> <p><b>Escuela:</b> No puede entrar a la clase. Está con una auxiliar a la que hace agresiones físicas y verbales.</p>	<p>“Mi madre nunca me da putos abrazos”.</p> <p>“Mi madre me pega y me chilla. Decidle que no lo haga”.</p> <p>“Yo pego porque mi madre me pega”.</p> <p>“Hace días que estoy enfermo, mi madre no me lleva al médico. Hacedle una nota para que me lleve”.</p> <p>“Mi madre va a denunciar a mí padre porque no le paga, tiene un abogado”.</p> <p>“Ayer me encerré en mí habitación, mi madre y Carlos se estaban gritando por culpa de la puta de Milagros”.</p> <p>“Hoy mí corazón ha estado tranquilo, no he pegado a nadie”.</p> <p>“Mi madre no me lleva al dentista porque dice que no tiene dinero. Y la cabrona se lo gasta en tabaco y pinturas”.</p> <p>“¿Tú conoces la página XXX de internet?”.</p>

***Microrrelato de la viñeta. El almuerzo promotor de conversación.***

A las 11h de la mañana el horario público nos convoca de nuevo como grupo al patio interior. Momento de almuerzo y compartir un rato de conversación en torno a los temas que el día y la situación nos depara. Nuestros almuerzos se hacen visibles, aparecen comentarios sobre las aportaciones nutritivas de los diferentes alimentos y su relación con la propia salud.

Arnau acostumbra a decir que no trae desayuno. Cuando le sugerimos que vaya a revisar la mochila no acepta ni tampoco consiente que ningún adulto lo haga, argumenta que su mochila es personal y nadie tiene el derecho de revisarla. A veces saca un paquete de galletas o “bollería” y nos pide que revisemos la fecha de caducidad, pues en ocasiones hemos comprobado que estaba en mal estado. Diariamente le ofrecemos la posibilidad de poder desayunar fruta, pues a él le gustan muchísimo los plátanos y las manzanas peladas. Cuando consiente este ofrecimiento nos hace saber que se siente cuidado y agradecido.

Hoy Arnau nos dice que no trae desayuno. A continuación, se dirige a una caja de recortes de madera para denunciar, mediante este apoyo, como se siente tratado en su núcleo familiar. En primer lugar, se reivindica como ser genuino y competente, como niño que tiene el derecho a ser escuchado y cuidado. Coloca en el 1.º y en el 2.º estante un grupo de maderas que representan sus ideas y decisiones. En la parte inferior sitúa la caja de las maderas vacía titulándola: “obligaciones y cosas que me ponen nervioso”.



**Figura 1.** Transcripción literal de los carteles de la foto: *Que me obliga a ponerme el pijama solo llegar a casa. Él no es mi padre. Que me comparen con los otros. Que no me saquen de casa. Me siento como si estuviera en una prisión. Que me prometan algo y no lo cumplen. Que me metan prisa y me chillen para ir al colegio. Que no me compren nada escolar.*

### ***De la localización del sujeto a la intervención.***

En esta viñeta se pone de relieve la función que muy a menudo observamos que tienen los actos violentos de los niños como denuncia de situaciones desajustadas que viven. A menudo ponen en juego el que Hegel (1993) plantea como el “Puro prestigio, tú o yo”, y nuestra intervención la orientamos hacia la transformación de un, entre tú y yo.

El chico pone en acto lo que desde el lenguaje se le ha situado como “el niño diabólico” haciendo referencia a como el niño es hablado. Desde el AIS se le ofrece la posibilidad de presentarse de otro modo y vaciar la identificación, generando las condiciones para una rectificación subjetiva.

En este caso toma gran valor la función del lenguaje. Como el niño es hablado. Detrás de un acto hay un querer decir y en función de la respuesta se puede o no promover un cambio. La escucha de las verbalizaciones de los niños en el AIS se plantea como un trabajo a varios, escuchando, haciendo espejo, triangulando, con la intención de producir un efecto en el niño. Se intenta que este efecto incida en la atmósfera de la AIS, que los otros niños puedan hacer espejo,

de forma que se puedan ir trenzando las vinculaciones de los niños y las intervenciones de los adultos para sostener o dejar caer las identificaciones.

Para Arnau las situaciones que implican una dimensión pública y colectiva son interpretadas como situaciones que lo violentan y que hacen espejo a vivencias desreguladas de su propio contexto. Interpretamos que se pone en juego el hecho que en su entorno habitualmente no dispone de referentes adultos para compartir sus inquietudes, necesidades y desazones.

Cada espacio da lugar a aquello singular de cada niño. En este caso el espacio de almuerzo, un espacio violento y violentado, que convoca a los niños a poner en escena las dificultades que tienen con el cuerpo y la alimentación. También estas situaciones les permiten mostrar cómo se expone cada cual, ante los otros, como se sitúan, que muestran a los otros, como son tratados por el otro. Este momento del día, da pie a la conversación, una conversación que inaugura un hilo de trabajo.

El valor de la conversación, la conversación como elemento clave a partir del cual se edifica la lógica del trabajo. Prestamos atención sobre todo a como se articulan los enunciados y las enunciaciones. Presentarnos desde una posición de interés sincero por sus aportaciones. Acoger cualquier momento como una oportunidad para continuar el hilo de la conversación.

Este aspecto se observa de manera clara en Arnau, en el momento que puede captar que el que él quiere mostrar es escuchado por el otro, acogido y además en valor puede menguar la pulsión y, es en este momento, que puede insertarse algo de la orden de la elaboración y el aprendizaje. Sin que esta posición se instaure como permanente, sino que se entra en intermitencias de imposibilidad-posibilidad del trato y el aprendizaje. Es decir, un no siempre.

La conversación con el equipo nos permite interpretar las conductas agresivas “violentas” dirigidas a menudo a los adultos, interpretando que no van dirigidas al sujeto, sino que son un impulso que aflora ante la dificultad para articular la demanda a través del lenguaje. Y al mismo tiempo observamos que el lenguaje para Arnau acontece muy invasivo, es extremadamente sensible al exceso de conversación que se le pueda sugerir pues él, automáticamente responde siempre con un *Cállate*, pero también dice *no me dejes, ¡quédate!* también pide una distancia física para no invadir su espacio vital. Este es un punto crucial que nos orienta para dar respuesta, pide respetar los silencios y mantener la distancia sin renunciar al acompañamiento. A la espera paciente de la contingencia que haga posible introducir la palabra.

## **Viñeta 2. Hay alternativa a la violencia: Modo AIS.**

### ***Contextualización.***

David llega al AIS con un grado de violencia muy alto. El contexto familiar opera con unos patrones relacionales muy agresivos, poco cuidadosos con el trato. Existe una relación madre-hijo regida por la lógica amor-agresión: te quiero, te agredo.

***Microrrelato de la viñeta. La hormiga. Las contingencias que acontecen oportunidades.***

El momento de transición del contexto familiar al contexto AIS es un momento delicado en el cual hemos observado la necesidad de dejar un tiempo de acogida individual en el que cada cual pueda hacer, hablar, compartir, jugar. Enseguida se empiezan a dibujar los diferentes itinerarios personalizados que cada niño va construyendo. Para acoger y tramitar cada uno de las desazones o propósitos, niños y adultos nos vamos situando en el espacio más adecuado. La zona ajardinada y el patio interior facilitan propuestas de carácter motriz, la experimentación en el arenero, la observación de los cambios en los árboles y plantas. En la sala corporal hay disponibles colchones, almohadas, pelotas y ropas, este espacio facilita el recogimiento, la calma, la intimidad... así como la pulsión, el movimiento, la descarga de adrenalina. La sala común es el punto de encuentro de la tribu. En la pizarra se hace visible la organización horaria del día. En los diferentes estantes una extensa y variada oferta de juegos de mesa, instrumentos de medida, juegos de construcción, material matemático,...

Una mañana, David estaba en el suelo de la sala común plenamente cautivado e inmerso en una creación de lego. De repente verbalizó el nombre de uno de los maestros:

- ¡Mia, corre ven! Esta estaba en el jardín cuidando una planta y al escuchar su demanda se acercó.

- Mira, esta pobre hormiga se ha perdido y ha llegado hasta aquí. Es mejor que tú te la quites al modo AIS porque si lo hago a la puta manera de mi familia me la voy a cargar.

Mia interpreta el modo AIS propuesto por David como una manera de hacer cuidadosa y respetuosa, sin prisa, donde la palabra acompaña la acción. En ella hay una escucha activa mutua dirigida al bienestar de todo el mundo.

Entonces Mia coge una hoja de papel y dirigiéndose a la hormiga le dice:

- Hormiga que suerte que has tenido que David te haya encontrado. Quizás has salido del hormiguero y te has desorientado y ahora debes tener ganas de volver con tus compañeras. Así que no tengas miedo, intentaré que subas a la hoja y te llevaré hasta el hormiguero del jardín.



**Figura 2.** Fotos ilustrativas de la viñeta. El niño encuentra una hormiga y la devolvemos al hormiguero al Modo AIS.

### ***De la localización del sujeto a la intervención.***

En esta viñeta se ilustra como los niños nos muestran el lugar que ocupan y el sentimiento de indignidad que sienten, que a menudo lo expresan a través de la hostilidad hacia el otro. El relato nos evidencia que en el proceso de dignificación se inicia un cambio de posicionamiento hacia el otro, incorporando el reconocimiento y el cuidado.

Observamos que la violencia que manifiesta David es un reflejo de cómo él vive la violencia. Como una forma de control y dominio. Hace una transferencia con la hormiga en relación con cómo se siente tratado. Escuchamos un sufrimiento por la posición de sumisión y anulación que siente como sujeto, como una denuncia de como los adultos le han fallado.

En las sesiones de trabajo de equipo, las conversaciones nos brindan la oportunidad de introducir elementos de comprensión, situamos como crucial, orientarnos por el efecto que produce en tensión la dualidad, “*a la puta manera de mí familia y Modo AIS*”. En este sentido, situamos la importancia de tratar con cuidado la verbalización de *la puta manera de mí familia*, ser cuidadosos con el trato de la familia. Evitar ser uno más que se pone en línea en situar a la familia en una posición debilitada y de indignación, sin eludir la responsabilidad que tenemos como educadores en el ofrecimiento de una alternativa promotora de la convivencia y el bien común.

Esta posición nos exige prestar atención, desde el respeto, a los recorridos vitales de cada sujeto y sus familias. Rehuir de la idea de un patrón estándar de familia y dar lugar a la propia familia como valiosa. Rehuir de los juicios de valor y los prejuicios, introduciendo puentes para ofrecer en la familia la oportunidad de escuchar la iniciativa del niño, poniendo en valor maneras diferentes de hacer frente a las situaciones.

¿Cómo interpretamos que identifica el chico a la hormiga? La hormiga como reflejo de él mismo que busca una manera diferente a poder ser tratado, al Modo AIS. No ser pisado ni erradicado, sino acompañado. Hay una identificación imaginaria. Las identificaciones permiten modular la manera de hacer.

En este caso hay un adulto que acoge esta demanda, demanda que reivindica ser tratado dignamente, desde el buen trato y la ternura. El adulto acompaña desde el lenguaje, el relato y el trato con tacto y delicadeza.

Cómo nos posicionamos los adultos, evitando los juicios de valor preexistente, presentándonos cómo otro regulado, vacío de intención punitiva. El Modo AIS está libre de capricho, nos compromete a todos e instaura la acción desde la ética y la justicia.

### **Viñeta 3. Demanda e inmediatez un desencadenante.**

#### ***Contextualización.***

La situación se genera en un momento de encuentro y de juego entre Albert y Francisco que comparten el espacio AIS y en el cual vemos reflejada una situación de aproximación a la violencia.

Albert es un niño que ha sufrido una experiencia de violencia y de exigencia muy pronunciada por parte de su progenitor en su primera infancia. Este hecho lo llevaba a una autoexigencia y versión autolítica. A posteriori, traslada su autoexigencia, en determinadas situaciones, a la exigencia y justicia hacia los otros, situándose en un perfil justiciero impositivo.

Francisco es un niño con relevantes dificultades en la interacción y el juego entre los iguales, se presenta con un YO imperativo, con una interacción muy temprana (educación infantil) en cuanto a las dinámicas y las normas. Esta posición está bastante enquistada y muchas veces resulta perversa, a lo largo de la estancia a la AIS, esta posición se ha ido mediando a través de la palabra.

La situación se desencadena a partir de la disputa por un objeto, una pelota.

***Microrrelato de la Viñeta: La pelota. Del tú o yo, al entre tú o yo.***

Otro denominador común asociado a estos niños es la pobreza de actividades vivenciadas en los entornos donde viven. Manifiestan la necesidad de salir del espacio AIS para abrirse a nuevos contextos, experiencias, vivencias, por eso a menudo vamos a las pistas de skate, la biblioteca, el campo de fútbol municipal, los parques de la zona o la ermita de la Salud, para conocer e interactuar con el entorno y tener la oportunidad de cruzar relaciones con otras personas y poner en juego habilidades relacionales en situaciones reales y de este modo acompañar este proceso que facilite que puedan acontecer ciudadanos.

Por otro lado, la inmediatez en la ejecución de la demanda es otro punto en común. Todo tiene que estar en el momento y porque yo quiero. Este es un vector de trabajo transversal que emerge constantemente. Como grupo escuchamos las demandas de cada cual y decidimos conjuntamente como las podemos organizar y situar en el calendario. Una de las peticiones consensuadas fue solicitar el permiso para poder ir al campo de fútbol municipal. Para poderlo hacer efectivo es necesario que los maestros escriban un correo al Ayuntamiento formulando la demanda y hay que esperar hasta que nos llegue la confirmación. Introducimos la escritura y la demanda como elementos de regulación y de un tiempo de espera.

Una vez tenemos la aprobación para ir, proponemos a los niños poder calibrar individualmente y como grupo si nos sentimos capaces de realizar esta actividad, situamos la importancia de pensar sobre las implicaciones que tiene realizar las actividades, las condiciones necesarias y situamos las normas propias de este espacio deportivo municipal para poder buscar el consentimiento y responsabilización para realizar la actividad desde estas premisas.

Hechas estas previas, conseguimos tener disponible el campo de fútbol para nosotros y gestionamos unos cuantos partidos de fútbol, introducimos el parámetro de hacer variabilidad equipos y permutar las posiciones (portero, defensa, árbitro,...). Mientras se desarrolla el juego, emergen situaciones de desacuerdo, frustración, insultos, desavenencias,... Estas son acogidas por los adultos con el objetivo de poderlas tratarlas desprovistas de sanciones. Las respuestas violentas y/o irrespetuosas aparecen a través de la rivalidad o el egocentrismo. La triangulación

entre los adultos y el mantra de *“hemos venido a jugar y a colaborar, el ganar o el perder no es importante ahora”* permite poder mantener la actividad. Al acabar Albert coge la pelota del AIS y Francisco se acerca y, sin decir palabra, le arranca de las manos. Albert responde de forma reactiva denunciando este acto y tiene intención de darle un golpe a Francisco. La palabra es una buena mediadora, así que uno de los adultos, manteniendo un tono de voz bajo y calmado, dice: - *“Disculpad, podéis parar un momento. Vamos a repetir esta escena al Modo AIS”*. Se da la palabra a Francisco para facilitar que pueda hacer una sustitución de la agresión por la palabra. Este, entonces, se dirige a Albert y verbaliza: *¿Recuerdas que esta mañana hemos decidido que la pelota la llevaría yo hoy?* Y Francisco responde: *Sí, es verdad.*



**Figura 3.** Foto ilustrativa de la viñeta. Conviviendo en el campo de fútbol.

### ***De la localización del sujeto a la intervención.***

En esta viñeta situamos el fenómeno de la Violencia relacionado con el estadio del espejo tal y como lo interpreta Lacan de Wallon (1949). Cómo funciona el imaginario, las relaciones sociales, el vínculo, qué imagen devuelvo al espejo que me mira. Hay un tú o Yo, el espejo... lugar del cuerpo y reconocer el cuerpo del otro. El lenguaje rompe la dualidad y entra en una función tercera.

Observamos que habitualmente se generan relaciones de violencia cuando tienen objetos entre manos que son de deseo. En este momento irrumpe de manera penetrante el sentimiento de injusticia. Se confrontan sin espacio a la reflexión, la pulsión se impone.

En estas situaciones hemos acordado la conveniencia de introducir un tercero que regula, rehuyendo de ponderar la situación desde quien tiene razón o no, para pensarla desde la posibilidad de arbitrarla. Hecho que permite romper con la lógica de la dualidad: o tú o yo. Necesitamos localizar un tercero que facilite la introducción de la lógica: entre tú y yo. En este caso se inventa un elemento de mediación, las parrillas. Las parrillas hacen de tercero que nos regulan, nos ayuda a anticipar, introduce una lógica vinculada en la justicia que rehúye del capricho y la confrontación.



**Figura 4.** Espacios que ofrecen oportunidades. Ejemplo de parrilla para regular el uso del patinete.

A lo largo de la historia del AIS hemos ido aprendiendo e inventando mecanismos para trabajar desde esta lógica, la triangulación. En este sentido consideramos relevante relatar algunas de estas invenciones que han acontecido cruciales en nuestra práctica. Un elemento clave es la función de la pizarra, elemento que nos acompaña, apoya, nos orienta, nos reúne, permite mostrar aprendizajes, un verdadero compañero de viaje. La pizarra es un tercero que nos regula a todos.

La pizarra es un elemento central en la que de manera viva se refleja la vida, las vivencias, el horario, las noticias, los aprendizajes. En este sentido, la pizarra nos facilita, nos permite triangular, nos sitúa, da lugar a aquello particular y a aquello colectivo. Facilita el encuentro y la posibilidad de introducir nuevas propuestas desde la flexibilidad y el consenso, nos incluye a todos, refuerza el sentimiento de pertinencia y testimonia el lugar singular y genuino que ocupamos cada cual.



Figura 5. Ejemplo de la pizarra como un tercero que regula.

#### **Viñeta 4. El individuo y el grupo. El individuo en el grupo.**

##### ***Contextualización.***

Durante un par de trimestres hemos ido analizando y reflexionando sobre la dinámica generada en el grupo de niños de lunes y martes. En ella observamos el efecto y control de uno de los niños hacia el resto. Esta posición de dominio ha imposibilitado poder desarrollar las diferentes actividades diarias, desde el inicio de la jornada hasta el final, los insultos, la exclusión, el dominio, el actuar para gustar, ha teñido la atmósfera y el ambiente del contexto.

Los espacios de trabajo regulares del equipo AIS son indispensables para poder tejer una conversación colaborativa enfocada a la comprensión de la actuación de cada niño del grupo, rehuendo de la hipótesis “esta dinámica es insostenible por culpa de este niño concreto”. Las miradas y lecturas de los profesionales del equipo, que no tienen una atención directa con el grupo de niños, es clave, pues los maestros tenemos una implicación emocional que en determinados momentos interfiere y contamina. Separarnos de las respuestas reactivas y de la precipitación, remirar, relatar y visitar las viñetas nos permiten reorientarnos para no desfallecer, para mantenernos en la posición de adulto disponible y accesible, abierto y sensible al sufrimiento del niño.

Esta viñeta ilustra una de estas maneras que hemos podido ir construyendo desde la resistencia a dimitir ante situaciones que nos generan impotencia.

##### ***Microrrelato de la viñeta. El relato y la escritura procesos que acompañan.***

Después de dos trimestres con notables dificultades para llevar a cabo cualquier actividad educativa e infructuosas intervenciones por parte de los maestros, pero con una firme posición de

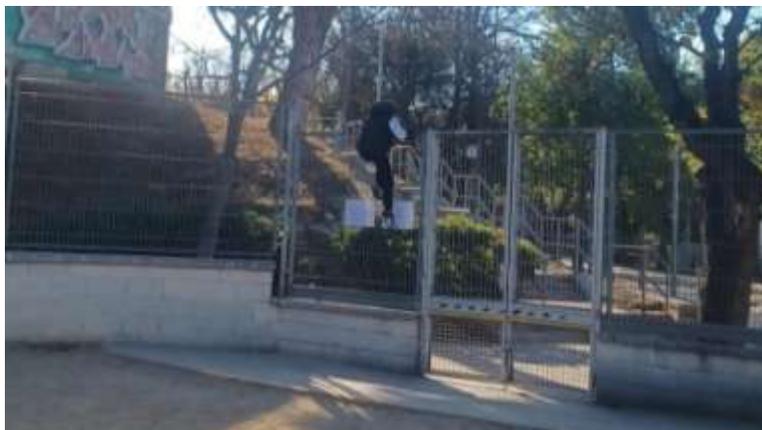
persistencia en el intento de convivencia en grupo, empiezan a germinar nuevas posiciones y reivindicaciones individuales:

- *¡No es justo que no podamos ir al campo de fútbol, yo no he hecho nada!* (Denís)
- *Ya sabemos que todos tenemos unos derechos y unos deberes. Para tener la opción de ir a un espacio público nos tenemos que responsabilizar de tener un comportamiento cívico.* (Isaac)
- *Cuando tu compañero ha insultado al chico (subnormal) que está cuidando la zona ajardinada, tú has sonreído. Te has añadido al desprecio hacia otra persona. Es sorprendente porque a ti te enfada mucho cuando un compañero de la escuela insulta a tu madre denominándola gorda.* (Mia)

Volviendo del parque del Llobregat, Marcos, que ocupa en el grupo una posición de control y de liderazgo se dirige a la fuente de delante el instituto donde hay un grupo de adolescentes y coge un patinete estacionado. Al instante Isaac le dice que lo devuelva a su lugar y Marcos le responde que ni hablar. Durante el resto del trayecto él fanfarronea que se lo llevará en su casa. Al llegar al AIS, Mia coge el patinete y se lo lleva al despacho de Rosana, directora de la escuela. A continuación, le comunicamos a Marcos que Rosana nos ha dicho que hay que informar a la familia y también devolver el patinete al instituto. Añadimos que con este acto ha decaído en su derecho de poder participar de la próxima actividad fuera de la AIS.

Al día siguiente, cuando llega el momento del espacio motriz acordamos salir del AIS y Mia relata de nuevo como fue la última salida. Añadiendo que Primi (educador) se ofreció a devolver el patinete al instituto el mismo martes por la tarde, disculpándose por la acción incívica de un alumno del AIS. Parece ser que el chico propietario del patinete había cursado una denuncia por robo.

Haciendo referencia al acuerdo que habíamos tomado como grupo, “*cada cual se responsabiliza de las propias acciones*” hoy Marcos ha decaído en su derecho de participar de la actividad motriz al aire libre y se quedará en el AIS con un adulto.



**Figura 6.** Foto de Marcos intentando saltar la valla de la escuela para marchar a casa.

La respuesta de Marcos fue amenazarnos con marcharse a su casa si no lo dejábamos participar de la actividad de grupo. Mia le contestó que si lo hacía entonces avisaríamos a la directora y ésta a la policía, pues éste es el procedimiento establecido. Se subió a la puerta exterior de la escuela mientras repetía ahincadamente que se marchaba. Mia se mantuvo sentada pacientemente. Pasado un tiempo Marcos bajó y se acercó a la maestra mientras continuaba gritando y esta se mantenía en silencio. En un momento determinado el niño estalló a llorar implorando una segunda oportunidad.

Entonces el adulto le sugirió volver al jardín del AIS para poder compartir su demanda con el resto del grupo que se estaban preparando para marchar.

Todo el mundo escuchó la demanda de segunda oportunidad que planteaba Marcos. Se generó una conversación en la que se acordó firmar una hoja de compromiso, por parte de todos niños, a mantener un comportamiento cívico.

Este compromiso permitió inaugurar el ritual de escribir un acta diaria sobre el compromiso firmado, en el cual cada miembro del grupo se autovalora (niños y adultos). El acto de iniciar este ritual enseguida promovió que, más allá de la autovaloración, se incorporaran otros elementos de reflexión. La escritura nos permite dejar constancia del que ha pasado rehuyendo de interpretaciones desdibujadas, es una buena manera de dejar impronta de la historia compartida y tomar conciencia del que hemos sido capaces de generar como grupo, de las iniciativas y descubrimientos, de los aspectos individuales a mejorar y a pulir, de comentarios o acciones poco cuidadosas, de acciones dirigidas al bienestar de otras personas que coinciden en los trayectos o en los lugares.

### ***De la localización del sujeto a la intervención.***

Desde la intervención educativa un aspecto fundamental que planteamos es la importancia y necesidad de que cada sujeto pueda dar lugar a su posición subjetiva. Posiciones que en muchas ocasiones están enfrentadas, asimiladas, identificadas, bloqueadas, hecho que exige un tiempo para indagar y comprender por de este modo plantear propuestas orientadas.

Cuando la presencia del otro, la palabra y la demanda se traducen automáticamente en confrontación, constatamos que introducir un elemento que haga una función mediadora, contribuye a poder conversar rehuyendo la confrontación. En este sentido el acta cumple la función de tercero, es un elemento que acompaña, que regula, que no impone. Por otro lado, rompe con la lógica que este elemento mediador sea el adulto, que está en la posición constante de estar arbitrando entre el bien y el mal, y facilita que se produzca un cambio de paradigma enfocado a situar en primer plano la propia responsabilidad de los actos.

Todo este planteamiento tiene como elemento clave la inclusión de la voz de los niños como agentes protagonistas de las propias elaboraciones. Al mismo tiempo que se promueve que los maestros se puedan separar de la posición de dominio y puedan acontecer otro regulado, que pone en escena lo social, los parámetros de la convivencia, donde se pone en juego el individuo y

el grupo. Lo individual se ubica en el lugar de la satisfacción y aquello social nos convoca a una renuncia.

La escritura cumple una función catalizadora y de regulación. A través de la escritura vamos cogiendo los procesos subjetivos. Se ve una evolución en el contenido de las actas, en una primera fase estas actas servían para hacer enunciados del lado del bien y del mal, poco a poco estos textos reflejan procesos de reflexión y vivencias. Los permite conectar con el qué los pasa, localizando algunas dificultades que se pueden posar en conversación.

Las actas también brindan la oportunidad de introducir pensamiento en los acontecimientos, a las contingencias, introducen un tiempo de espera que permite conjugar miradas, posicionamientos, un tiempo de recapitulación, un lugar de toma de conciencia. También dan lugar a la historia vital del grupo. Hacen grupo.

## **Viñeta 5.**

### ***Contextualización.***

El grupo de niños de miércoles y jueves dedican espacios de tiempos al juego simbólico. Cada cual escoge representar un determinado animal y a partir de esta identificación se va trenzando una historia. A pesar de que los argumentos son varios en ellos aparecen temas recurrentes: El dominio, la violencia, la muerte, el cuidado, la rivalidad, los roles familiares (padre, madre, hijo, hermano),...

### ***Microrrelato de la viñeta. El juego simbólico un camino.***

De manera espontánea en la entrada de la AIS Kevin y Roger inician un juego, empiezan a representar como si fueran perros y se genera una interacción entre ellos. Se ponen en juego las razas, cada uno de los chicos dice que es de una raza determinada, Kevin (Perro salchicha), Roger (Pastor Alemán- Perro policía) y en este momento se añade al juego un tercer niño, el Jairo, que toma como raza de perro (Golden Retriever, dice que es perro policía, después rectifica y dice Rottweiler. MUY AGRESIVO)

Empieza el juego y cada perro se comunica con el resto mediante la expresión facial y los ladridos. Enseguida Jairo se sitúa en el rol agresivo y violento, los otros se sienten invadidos. La expresión facial de Roger indica indignación y defensa. Los adultos paramos unos minutos el juego introduciendo la importancia de buscar y leer las características concretas de cada raza para poder interpretarlas adecuadamente.

*Perro salchicha:* Esta raza tenía como función atrapar roedores bajo tierra y dentro de las madrigueras, de aquí su forma alargada y baja. Es amable, inteligente y muy casero, demostrando un afecto especial hacia los niños a los cuales adora y cuida. También se llama que es un perro muy celoso, que siempre anda reclamando afecto.

*Pastor Alemán:* Trabajador nato, cariñoso con la familia, excelente guardián, paciente y protector con los niños. Pastor de vacas y ovejas con un trote infatigable y una gran inteligencia.

Ha sobresalido en numerosos trabajos útiles del hombre: perro policía, perro guía, perro de defensa. Es un animal ágil, despierto y lleno de vida.

*Rottweiler:* Tranquilo, seguro y valiente, con una frialdad y con un comportamiento seguro de sí mismo que no se presta a las amistades inmediatas e indiscriminadas. Tiene un deseo inherente de proteger el hogar y la familia. El comportamiento potencialmente peligroso en ellos es fruto de un propietario irresponsable, abuso, negligencia o carencia de socialización.

Esta investigación nos permite calibrar qué relación e identificación hay entre la descripción del perro y la actuación de cada niño.

### ***De la localización del sujeto a la intervención.***

El juego permite acercarnos a las ficciones con las que los niños construyen su identidad. Y, al mismo tiempo, ponen en juego la comprobación y el reconocimiento del que ellos representan para los otros. *¿Que soy yo para el otro?*

A través del juego simbólico los niños ponen de manifiesto y enseñan sus modelos identificativos, plantean sus identificaciones. La función proyectiva que muchas veces los sacan del rol que ocupan y de los escenarios que han sido objeto.

Constantemente en el juego se pone en evidencia el dominio, es una reiteración del modus vital que configura su día a día. Se sitúa en modo juego, la crueldad y el goce de producir dolor al otro. ¿Cómo hacer el corte cuando se inician procesos de intercambio violento? En esta viñeta se observa que introduciendo el saber como tercero, permite que el conocimiento medie y rompa con la lógica del tú o yo. En este caso, la lectura de las características de los perros permite introducir pensamiento, el conocimiento y el saber nos articula.

Este juego facilita romper con la rigidez e introducir la alternativa, el matiz, la convivencia de diferentes maneras de estar. En estas situaciones permite introducir reglas, construir allá simbólico separado del imaginario, introducir normas, parámetros que promueven estar 'entre'. Facilita introducir un NO en términos de sí, sí pero no de cualquier manera, promoviendo la posibilidad de poder convivir y estar en posición de intercambio.

Cuando se propone la dimensión juego, se ponen en juego muchas cuestiones que están comprometidas en el plan de la realidad. El juego es muy rico, pero al mismo tiempo pone en acto cuestiones de calado que pueden promover situaciones delicadas y comprometidas que pide que el adulto pueda introducir parámetros que ayuden a regular.

El juego permite una transgresión regulada en un espacio imaginario que protege de un real en el que se puedan agredir, al mismo tiempo que van inventando reglas de juego para protegerse, para ponerse límites.

Se repiten juegos que son reflejo de vivencias, inquietudes, exploraciones. A menudo reproducen escenas y comportamientos de juegos que experimentan *online*, son juegos muy violentos. También, en otras ocasiones, inician juegos más genuinos que ponen en juego cuestiones más propias y singulares. A través de estas situaciones de juego podemos comprender

cuestiones que están directamente vinculadas a su singularidad, introducen cuestiones que los interrogan y oportunidades de intervención.



**Figura 7.** Fotos que representan situaciones de juego. Hilos de trabajo.

## Reflexiones finales

Esta compilación de viñetas son tan solo una muestra explícita de la realidad, el sufrimiento y el sentimiento de indignidad que viven muchos niños, pues acontecen víctimas de procesos de segregación y por tanto pasan a ser niños y niñas que no tienen un lugar en el mundo. Niños agresivos y/o agredidos que implican una doble mirada en paralelo, particular y universal, miradas que hacen posible otro social y que permiten cohabitar las diferencias. Este es un punto crucial en la lógica de la intervención. Dar un lugar de dignidad donde habitar, un lugar donde la violencia verbal, física, relacional pueda ser acogida y acompañada hacia la construcción de maneras de habitar en común.

Este habitar en común implica un lugar, el lugar que podemos decir, haciendo referencia al Arquitecto Gaudí, que da nombre a nuestro AIS, dónde las cuestiones del espacio y su emplazamiento son cruciales.

En este sentido, los lugares pre-interpretan, generan posibilidades individuales y colectivas. Las posibilidades, por ejemplo, de entrar y salir del campo de la mirada, de sostener ciertas distancias y espacios diferenciados dentro de un mismo ámbito. Recorridos particulares donde el niño pueda dejar sus objetos a la cura y hagan suyo y co-habitable el espacio.

Queda patente el valor del espacio, y no es menor la importancia de generar las condiciones para dar también un espacio a la palabra de todos los agentes, tanto de los profesionales, como de los niños y sus familias. Reconocer las palabras que hablan del malestar. El sufrimiento individual y familiar que impide sostenerse en una escolaridad regular. Las inquietudes e

interrogantes de las escuelas respecto a las dificultades de los niños para mantenerse en el modelo educativo que se les ofrece.

Estas conversaciones llevan aparejada la conveniencia, como se ha reflejado a lo largo del escrito, de un trabajo integrado. En él se ponen en diálogo las perspectivas, educativas, sociales y clínicas, para establecer líneas de trabajo compartidas orientada a una estabilización clínica, de elaboración del síntoma. Ofreciendo la posibilidad de dar lugar a la receptividad del chico a una manera de consentir e interesarse por un encuentro educativo, social, y la reducción de su nivel de malestar y por tanto el grado de violencia latente.

La palabra lleva implícitas muchas connotaciones, los enunciados, las enunciaciones, que a veces pueden desatar en un acto que violenta y genera malestar y reactividad, de aquí la importancia del silencio, como otra manera de hablar. Toma importancia situar un ambiente de palabras y de silencios que aloje las ocurrencias de los chicos que a veces bloquean el acceso a recibir de los otros una propuesta educativa, guardar un silencio allí donde la insistencia de la palabra puede ser mordaz. Nos introduce interrogantes, nos seguimos preguntando, ¿de qué se defienden? ¿A qué responde la violencia de sus acciones y/o comentarios? ¿Son niños agresivos y/o agredidos?

Son reflexiones que se convirtieron en la base en la construcción de la propuesta educativa terapéutica que se va tejiendo con los chicos y sus referentes familiares, educativos, clínicos y sociales.

Reflexionar sobre el niño violento, díscolo, pertinaz, nos lleva a examinar cuestiones como la posición del niño, aquel que no ha accedido al uso de la palabra y que es desde su inicio sujeto de esta. Qué nombra y con qué es nombrado. Cómo se conforma un sujeto nos da la clave sobre ciertos fenómenos de violencia.

Forma parte de nuestro abc reflexionar sobre los efectos que tienen las maneras de decir y sus resonancias sobre los chicos a los cuales nos dirigimos. Poniendo en primer plano el reconocimiento de lo que es genuino, de lo único, de la autenticidad de cada cual. También teniendo en cuenta el efecto de la demanda y la presencia del otro. Estos elementos de reflexión se conjugan con la necesidad de crear una atmósfera que produzca deseo, así como libre de una intencionalidad de exigencia, proceso necesario para el tratamiento de la demanda y en estas, situarnos atentos a los circuitos pulsionales que se ponen en juego. Seguimos planteándonos cuestiones de gran calibre como la conformación o no de un cuerpo, su manera de vivir su cuerpo y las preguntas y respuestas que les sitúa en interacción e interrogación por su cuerpo y el del otro.

Estas consideraciones tienen un efecto directo en la toma de decisiones sobre la acción educativa, la importancia de generar contextos de confianza y presentarnos como adultos confiables. Siempre desde una posición de respeto y delicadeza que mira de mantener la distancia entre los cuerpos, la manera de dirigir la palabra al grupo y a cada uno de ellos, los tonos de voz que modulan las enunciaciones y el manejo de la mirada.

Apostamos por la convicción de que no es posible una acción educativa ni clínica sin ética. No se puede establecer un vínculo sin la confianza, y la posibilidad de la elaboración de un saber. Un saber fruto del tiempo de comprensión, resistente a las precipitaciones y estandarización. A partir de la cual se pueda proponer una intervención orientada a la pacificación, que no sentencie y permita la construcción de entornos acogedores que protejan la capacidad de aprender, compartir y desear. Una ventana abierta al cambio y la resistencia al imposible.

## Referencias bibliográficas

- Brignoni, S, Esebbag, G & Grisales, A (2022) *Violencias y desamparos. Una práctica colaborativa entre salud mental y educación*. Barcelona: NED.
- Chantal, M. (2018). *¿Es posible un mundo sin violencia?* Madrid: Vaso roto.
- De la Boétie, E. (2003). *Discurso de la servidumbre voluntaria*. México: Sexto piso.
- DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=799722>
- Di Ciaccia, A. (2003). *El sujeto y su Otro. Cuadernos de psicoanálisis* nº 28 La práctica entre varios. Bilbao: Eolia
- Girard, R. (2005). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.
- Hegel. G.W.F (1993) *Fenomenología del espíritu*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Lacan, J. (2006). *El Seminario 10. La Angustia*. Buenos aires: Paidós.
- Lacan, J. (1995). *Escritos 1. El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. México: Siglo XXI editores.

**Correspondencia con los autores:** Mia Puig Rovira. E-mail: mpuig2@xtec.cat. Isaac Sbordone Retuerta. E.mail: isbordon@xtec.cat. Jose Castillo Murillo. E-mail: jcastillom.hsagrator@hospitalarias.es. Esther Cárcel Ferrer. E-mail: ecarcel@xtec.cat