

CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA: HIPERCINESIA O COMPONENTE MUSCULAR DE LA RESPUESTA

* Vicente Pi Navarro

PALABRAS CLAVES

Conductas disruptivas, respuesta emocional, rabieta, la acción, el contexto, el modelo, la separación.

RESUMEN

Se postulan una serie de estrategias para contener y modular la hiperactividad en instituciones, teniendo en cuenta la información emocional y el contexto. Se detallan concepciones teóricas para la comprensión desde una perspectiva dinámica y constructivista, instrumentos mentales para el uso o procedimientos, así como ejemplificaciones de alumnos en escuelas públicas.

La acción del niño es una primera manifestación de acercarse a los objetos, conocerlos, manipularlos, ... para posteriormente nombrarlos. El nombre o la palabra es una acción mental, es un significado de acción que tenemos sin necesidad de ejecutarla. Piaget decía que por la acción se llegaba a la palabra, y luego ésta la sustituye en el espacio mental y también en la ausencia de los objetos.

Cuando se ha adquirido la palabra, se puede hacer un proceso inverso. El lenguaje oral puede organizar, estructurar y articular los movimientos de los niños, planificando la tarea o dirigiendo los movimientos corporales.

Normalmente los afectos son expulsados por el bebé, por acciones corporales, pataletas, lloros, ... que la mamá se encarga de ponerle nombre. Los niños hiperactivos son los que por un exceso de emociones y no pudiendo contenerlas con palabras irrumpen en el espacio de los otros niños. Tienen poca capacidad de tolerar la frustración y luego parece que quieren provocar situaciones donde se les castigue, humille y desvalorice.

En otros trabajos, concluimos que las conductas disruptivas son respuestas emocionales, que por un exceso de las mismas no se pueden procesar, por lo que salen por el movimiento de forma impulsiva. En ese momento hay una incapacidad de poder pensar. Todo lo que se haga entonces, será en balde, si no se consigue primero volver a un espacio mental de poder pensar. El primer problema que nos encontramos, es que las respuestas emocionales inculcan en el otro parecidas respuestas, es decir, se responde desde no pensar, agrediendo, chillando, golpeando, empujando, ... inundados de

emoción. Ante las respuestas emocionales, pensamos que la agresión ya se ha transformado en violencia y el amor en pasión: desde el profesor tutor o los padres, la intención posible es de modular la intensidad, hasta un lugar que se pueda procesar, es decir, se pueda pensar.

Otro de los mecanismos observados es que en estados emocionales intensos se responde a un otro aumentando la intensidad de los procesos. Si un niño tiene una rabieta y se tira al suelo, si da respuesta es de levantarlo por la fuerza, aumentará al mismo tiempo la agresión y violencia del niño. Se tirará con más intensidad al suelo. Esto lo nombramos como escalada emocional.

Otro proceso característico es que los niños con este tipo de comportamiento suelen tener en estas invasiones emocionales dificultades ocasionales o más constituidas respecto al espacio y el tiempo. Una de las posibilidades en que hemos trabajado estas conductas es trabajar la acción como comportamiento disruptivo y que no está dimensionada en el espacio-tiempo. Hay dificultades en el espacio y el tiempo y en las organizaciones que se constituyen a partir de ellos: la memoria, la indagación, las relaciones causales, ...

JUGAR A HACER

Dentro del aula, no solamente hay un niño hiperactivo, hay normalmente muchos niños alborotadores, traviesos o que molestan. En las planificaciones escolares, encontramos un exceso de formalismo y necesidad de cumplir ciertos objetivos que remiten a contenidos específicos. En realidad no se da tiempo a los niños a vivir ciertas conductas adaptativas que los equipen para el trabajo. En ocasiones se podría decir que las prisas, la impulsividad y la hiperactividad son de la propia escuela.

Se sabe de un profesional que grite, vaya de prisa, gesticule, sufre de ronquera, ansioso, inundado de problemas, siempre con quejas, ... promoverá un aula de las mismas o parecidas características.

En este caso es más difícil el cambio porque lo que no se sabe no se puede transmitir. El psicopedagogo debe matizar, contener, tranquilizar, modular la ansiedad, ... posiblemente escuchando, ya que las palabras aquí suelen ser palabras como acción directa y se puede entrar en una escalada emocional. Si la profesora está tan llena de problemas y palabras; no le caben las nuestras, ... es mejor que se descargue, hable, para en un segundo momento que pueda pensar, poder orientar la tarea.

* Miembro del SPE V-4 de Torrent Servicio Psicopedagógico Escolar de la Consellería de Educación. C/. Virgen del Olivar, 40. SPE TORRENT - Torrent Tels.: 157 20 41 y 366 18 64



En el caso que tengamos acción directa con los niños mediando el profesor, hay que planificar ciertas tareas. Consideramos que las conductas que se manifestaban en el aula estaban en el registro de la emoción, la violencia, la pasión que invade o lo que en ocasiones hemos llamado de "banda". Ante este panorama, lo adecuado es no insistir en los mismos comportamientos, gritando para que se callen, sermoneando para que trabajen ante el lío que en un momento se ha producido, ... Partimos del hecho de que todo ser humano debe vivir una experiencia para luego poderla revivir. Se tiene que vivir en ese sentido el trabajar, el estar en silencio, el dialogar, ...

En muchas ocasiones hemos dicho de nuestra sorpresa cuando algún profesor nos ha llamado la atención sobre ciertos niños que no saben pintar una casita, nuestra respuesta ha sido de la intención tutorial de que quizá habría que enseñar a pintar, aunque se tomase como pretexto el pintar la casita. Ello es relevante, porque una acción como el pintar se usa para el aprendizaje de ciertos contenidos, como arriba-abajo, grafemas, dentro-fuera, ... y sin embargo antes no se ha enseñado a pintar, con expresiones de cuidado, no salirse de los límites, dimensionando que es lo mismo que ir despacio y dándose cuenta de la acción y los movimientos de las manos, matizando la uniformidad de los colores y mitigando la impulsividad y las prisas, ...

En otros momentos, sin embargo, nos sorprende ciertos profesionales que tienen capacidad de espera e inculcan límites. Hacen comentarios del tipo que al empezar el curso tienen en mente ser más estrictos en el comportamiento, los hábitos y las

actitudes antes que de los contenidos que aparentemente son un pretexto. Cuando la clase la tienen bien organizada, se pasa a ciertos contenidos programados. Hay sin embargo tiempos y espacios para las tareas autónomas, libres y de los afectos, ... como charlas, rincones, dibujo libre, lenguaje espontáneo, ... Pero cuando hay que dar un contenido específico, se tiene especial cuidado en que se determinen las mejores condiciones. Si no se dan se trabajan hasta volver a empezar. Posteriormente los niños han interiorizado este contexto y se pueden dedicar al trabajo.

Nosotros creemos que esto es importante, porque diferencia o discrimina el continente del contenido. Se trabaja el continente como los hábitos, las normas, las acciones, ... y luego ya caben distintos contenidos escolares.

Ciertas escuelas que empezaron a trabajar la Reforma, con una idea referida a que el aprendizaje proviene de dentro del alumno, siendo verdad, lo confundieron con que del exterior no proviene ninguna acción. Los alumnos puestos en un contexto de libertad se convirtió en libertinaje y se empezó a manifestar lo que dentro se tenía, la bondad con la agresión, la violencia con la deficiencia, ... Los instrumentos mentales como el habla y los hábitos, las conductas, ... son de tipo social, familiar y escolar. Son de estricta responsabilidad del adulto. Cuando se tienen los instrumentos mentales, el continente, el lenguaje oral, el poder pensar, los hábitos, las normas, los límites, ... uno se puede dedicar a investigar, aprender contenidos y a usar aquellos instrumentos, ... con la autoridad que da la especia-

lidad de los instrumentos se puede tener libertad para expresar y cambiar los contenidos de la experiencia emocional.

Los psicopedagogos que normalmente nos vemos con niños con dificultades, quizá podríamos decir que los bien dotados sean capaces de tener autonomía para el aprendizaje, pero los deficientes requieren de autoridad, que implica afecto hacia la expresión modulada de su libertad. En todo caso autoridad y libertad o continente-contenido no están reñidos sino que son complementarios.

Dicho con otro ejemplo: enseñamos a escribir para luego poder manifestar un mundo interno. Es como decir: enseñamos a pensar para manifestar nuestras vivencias y expectativas, transformarlas y que sean aceptables para un grupo determinado. Pues bien, el enseñar a escribir, los hábitos, las acciones como el cortar, pintar, leer, ... se acercan al polo de la autoridad confiada y amada. Los contenidos interiores como contar, sentimientos, deseos, ... se acercan al polo de la libertad. Ambos se complementan.

Los problemas de disciplina, finalmente los incluimos dentro de las actividades preventivas del medio escolar, y del Proyecto Educativo del Centro, así como de las Adaptaciones Curriculares que se promuevan en un aula. Dentro de estas actividades, a nivel del Centro, se incluyen en la programación en períodos determinados, como semanas de subir escaleras, semana del saludo, semana de tirar los papeles en la papelera, ... En las aulas suele pasar algo parecido:

normalmente nos damos cuenta de cierto desajuste cuando nos incordia, nos invade o nos preocupa, ... entonces empezamos a preocuparnos de cierto número de niños que hablan, riñen, roban, gritan, no atienden, ... Habría que programar ciertas actividades por lo tanto que estuvieran previstas y previniesen el buen funcionamiento del aula.

A nivel general, tendríamos que hay que enseñar, vivenciar y jugar a toda acción o verbo, antes de institucionalizarlo como recurso, para el aprendizaje de otros contenidos:

a) Aprendizaje como juego de un verbo, como dinamizador de un contexto escolar. El aprendizaje requiere en ese sentido que esté dotado de una historia en el aula y por lo tanto con palabras que se pueda contar. Así, antes de pintar una ficha, hay que enseñar a pintar. Se vive el ordenar el aula. En escuelas infantiles, el abrochar y desabrochar la ropa y guardarla. El estar trabajando. El escuchar, ...

b) Una acción se aprende en contacto con un contenido que se puede entender como pretexto, hasta que consolidada ya es un instrumento para fijarnos estrictamente en contenidos específicos. Así se aprende a pintar pintando una ficha para luego, cuando ya se sabe, pintar una ficha del conceto delante-detrás.

c) La acción tiene que estar recubierta de palabras y gestos, que modulen el movimiento y le dé parámetros de los contenidos de los cuentos. Así, se juega a que MOMI, un fantasma, nos enseña a pintar y nos lo incluye con ciertas palabras que marcan un ritmo: despacio, despacio, y sin prisa, ... y sin salirse. Finalmente quedan como marcas o palabras mágicas para recordar en tiempos sucesivos.

d) Normalmente las palabras están en la dimensión del cuidado y la protección:

Cuidado: sin prisa, despacio, sin salirse, pensando en lo que hacemos, sin arrugar, sin romper, sin rabia, sin hacerle daño, ...

Protección: que no se sienta mal, que no llore, que esté contento, que esté bonito, ...

e) Se tiene que tener una conciencia del pasaje del tiempo y de los logros: lo que vamos a hacer, lo que nos preparamos, lo que queremos que nos salga; ahora lo que hacemos, cómo se va pintando, cómo se va construyendo, ...; lo que nos ha salido, lo que hacíamos antes, ...

f) El profesor hace de modelo al cual se identifican los niños. Para ello lo tienen que ver, oír, tocar, ... cómo hace y construye lo mismo que los niños. Si hay que pintar, el profesor en la pizarra pinta la misma ficha que los niños en sus mesas, habla, planifica, expresa deseos y sentimientos, ... pone palabras a sus distintas acciones, controla a la vez a los niños, interactúa con ellos, ... Si hay lectura colectiva, el maestro lee. Se le ve mirando el diccionario. Cantando. Jugando.

En una escuela infantil que acudieron niños nuevos, entre ellos algunos gitanos, se les tuvo que hacer vivenciar conductas que pertenecen a nuestro ámbito cultural. Los requisitos para la incorporación era que los niños tenían que jugar a subir la escalera, con cuidado y despacio, fijándose en los pies y si éstos se portaban mal, viendo si por alguna mano se les salía algo de rabia, ... Así se les enseñó a sentarse, salir de clase, ir por el pasillo, hacer pipí, ...

EL JUEGO DE ESTAR EN SILENCIO.

Se dedica un tiempo determinado de todos los días y en cursos inferiores como las escuelas infantiles o primaria. Se dan una serie de normas, como que en ese tiempo determinado como de unos veinte minutos, lo importante es que los equipos se porten bien y se esté en silencio. Para el profesor, su objetivo explícito es el darse cuenta de una determinada manera de trabajar o contexto en silencio y en concentración sobre una tarea. En este momento la tarea es un pretexto.

Todos conscientemente, y el propio profesor, juegan a restringir las palabras que se dicen o a decirlas en un tono despacio y bajo. Para ello se hacen pruebas para que los niños discriminen si una manera determinada de hablar sería adecuada o un tono de voz o una pregunta pertinente cuando todos saben lo que tienen que hacer.

Lo que se intenta es que los alumnos tengan la experiencia de trabajar en autonomía y sin interferencias por parte de los demás niños en tareas solitarias como pintar, hacer una ficha, ... Se parte del supuesto de que aquello que se ha podido vivir, luego cuando se pida se puede reproducir. O cuando se les indica a los niños que bajen el tono de su voz o hablen más despacio podrán revivir experiencias compartidas.

Normalmente, los juegos recrean una situación determinada que progresivamente, si se le atiende, crean aprendizajes estables o hábitos de trabajo. Sin embargo, en niños

pequeños, ciertos contextos requieren una definición y concretar aún más el sentido de juego, cuento vivido o experiencia emocional. En ese sentido, los cuentos tienen una presentación de los personajes y un escenario que promueve el profesor al narrar ciertas características, así que se va a jugar al juego del silencio, por ciertos componentes de un equipo de astronautas que tienen que estar en una nave espacial. La trama es el trabajo que en ese momento se tiene que realizar, y es del tipo individual, el desenlace es el logro de un objetivo, el silencio, y se manifiesta porque un representante (que se van alternando, incluso durante el trabajo) toma la insignia que representa el silencio, como marca del significado del cuento. En un preescolar, unitaria de varios niveles, una profesora ingeniosa, que vivía la emoción de los sentimientos que genera el mundo infantil, se dedicaba a, sucesivamente, ir poniendo una corona que era del Rey del Silencio. Unos y otros, a éste y aquél, mientras se fijaba una manera de trabajar y un interés por la tarea encomendada.

Normalmente a los niños les gustan signos visibles, que crean una imaginación para una situación determinada. Pueden ser objetos, pero también gestos o frases que se incorporan y forman una historia de aula. En otra aula se jugaba a trabajar, y el personaje que presidía la escena era el fantasma MOMI. Cuando se empezaba se narraba una historia como un pretexto, y Momi, sucesivamente, se sentaba en un equipo, con sus útiles de trabajo, mientras la maestra ponía emoción y de tiempo en tiempo se retomaba la historia que se va generando con los sucesos de la propia aula. Se llega a un momento en que ciertos niños van al rincón de Momi a trabajar espontáneamente. O generan narraciones o dibujos referidos a la tarea escolar y los problemas del aula.

En niños mayores se puede jugar trabajando ciertas normas que se incorporan a la disciplina del aula. En este caso hay que determinar bien las reglas y que queden escritas, mientras que los equipos rivalizan en una competición y hay finalmente ciertos privilegios.

En primaria ya se pueden escribir y leer los reglamentos de la competición, que se colocan en un mural. Ciertas normas son las determinantes del logro de puntos:

- Trabajar en silencio.
- Hablar sin que se moleste a los compañeros.
- Pedir con la mano levantada la atención del maestro.

- No hacer ruidos que requieran la atención de los demás.

- ...

A la vez, se determina el tiempo que durará la actividad: treinta minutos, por ejemplo.

Hay un registro que puede ser:

- Negativo: a cada equipo se le colocan las infracciones que cometa cada uno de sus sujetos. Al final se contabilizan y gana el que menos tiene.

- Positivo: se puntúa los equipos que tienen buen comportamiento. Para ello se determina que cierto período, que no se sabe, pero en total serán de seis veces en el tiempo del juego, se mirará para ver los equipos que trabajan en silencio y se pondrá un positivo. A los niños se les avisa del momento de la puntuación con un sonido como una palmada. Al final se cuentan los positivos y se da el premio.

Los premios de los equipos viene concretado por ciertas opciones que se ofrecen:

- Ser los responsables del aula.
- Tener un tiempo determinado como tiempo libre para juegos.
- Salir un tiempo antes al recreo.
- Escoger ciertos temas en áreas como el dibujo, el texto libre, visitas extraescolares, ...
- Organizar una actividad en el aula, como teatro, fútbol, ...
- ...

El fundamento del juego del silencio se funda en fijarse en el contexto, más que en los contenidos que suelen ser disruptivos. Es por ello que se intenta determinar lo mejor posible el tiempo y el lugar del juego; se hace en un momento y no en otro. Para determinar más correctamente el contexto donde se va a vivir trabajo y silencio, se requiere de una tarea que si es posible sea distinta a las que tienen un contenido específico, que sea novedosa y atraiga, como pintar cómics cuando antes se había hecho dibujo, encontrar errores, semejanzas, ...

Luego se requiere encontrar ciertos signos que marquen la tarea del juego, como los regalos o en niños pequeños las mascotas que presiden la actividad.

Posteriormente se intenta que una experiencia vivida progresivamente se vaya generalizando a otras actividades y a otros tiempos.

LA CONDUCTA DISRUPTIVA

Llamamos conducta disruptiva a la que tiene la intención de ponernos mal, o es la acción para no pensar, o la que se ejecuta para evitar el trabajo, la frustración de algún elemento o la invasión emocional.

Tiene la misión de sacar de "sus casillas" al profesor o a los compañeros del aula.

Decimos que cierto niño o un grupo de ellos incordian, molestan y no permiten la tarea planificada. Se da en todos los períodos de la escolaridad, desde las escuelas infantiles hasta los cursos superiores, incluso entre los adultos. Se dice en otro lugar que lo asemejamos a conductas de "banda" o "pandilleros", y aunque es normal en cualquier sujeto en algún momento, se vuelve patológica cuando se produce sistemáticamente y no deja crecer y evolucionar.

Las conductas disruptivas van directamente contra los límites, las normas y los comportamientos establecidos. En ese sentido para la escuela como contenidos estructurados resulta insoportable y produce constante frustración.

Lo que se intenta en la conducta es invadir emocionalmente al otro; en todo caso, al profesor, inutilizarlo como definidor de un contexto de aprendizaje y que la violencia y la angustia se transforme directamente en acción (que no haya pensamiento). Si el sujeto disruptivo encuentra un

interlocutor disruptivo o invadido se produce la escalada emocional donde uno triunfa y el otro queda humillado, con rencor hasta que se vuelva a dar la ocasión. La escalada emocional es una progresión de acciones donde cada vez se sube de nivel y de agresión. Cuando son acciones musculares, son los típicos empujones que cada vez son más fuertes hasta la riña o que uno se "raje". Cuando son palabras (discusiones) se va acalorando la situación y las frases no son contenedoras de pensamientos, son acciones directas sin elaborar que tienen la misión de herir y malograr, como serpientes que salen de la boca en los cómics o las miradas que son males de ojos (mirar que mata).

En esta respuesta emocional no cabe el dialogar, reflexionar, contestar, ... porque lo que se diga o haga es un motivo de nuevo ataque y la mente inundada de emoción no puede reflexionar. Su intención es invadir otras mentes y subir la información a angustia o agresión hasta la violencia y la descarga motora (los golpes).

A nivel de estrategia, lo pertinente es poder hacer que el niño disruptivo haga el pasaje a la conducta de poder pensar y entonces reflexionar:

a) Se cambia de contexto. Lo hemos indicado ya en otras ocasiones. Normalmente cuando se produce una situación disruptiva en un lugar, en ocasiones si se cambia de lugar ya no es pertinente dicho comportamiento. Al niño se le lleva a otro lugar, hablar con el director, con el



psicólogo, ...y entonces se puede pensar, aunque no es prudente entrete-nerlos como a veces se hace con tareas escolares que sean gratificantes. Si hay castigos o comentarios, si son factibles, tienen un tiempo corto y determinado para volver al lugar de origen. Si se repiten, entonces se cambia de forma más sistemática y duradera de lugar.

Una forma mitigada de cambio de contexto la puede hacer el propio profesor, referida al contenido o referida a la forma.

- Respecto al contenido, implica el cambio a otra tarea que requiera otro pensar. Los niños a veces se frustran o se cansan y es bueno alternar contenidos escolares, relajar en actividades lúdicas y agradables. También puede suponer el cambio respecto a la profundidad del contenido. A veces nos empeñamos en dar un tema de forma muy compleja. En ocasiones es preferible dar unos mínimos y profundizar en días sucesivos. Se puede decir que hay períodos de la actividad escolar, que los profesores se vuelven más exigentes y piden más. No dan tiempo para digerir.

- Respecto a la forma. A veces hay que considerar que lo único posible es la capacidad que tiene uno de cambiarse a sí mismo, antes que intentar cambiar a los otros. Si uno es libertario, quizá los alumnos le estén dando un mensaje para que se haga autoritario. Si es autoritario, quizá le faltaría dejar con más autonomía a sus alumnos. Si es impenetrable, a lo mejor le piden conocer un poco más de su vida. Si es juguetero, le conviene posiblemente que se haga más formal en el trabajo, ...

b) Se cambia de contenido. Cuando los niños insisten en cierto tema, tal como cierto niño que le molesta, le insulta o va detrás de él, ... insistir en ese mismo tema es caer en la invitación que nos había dado para entrar en un espacio viciado, dañino y cargado de destrucción. Con los adultos también pasa y es frecuente en las horas de tutorías, con los padres, cuando vienen violentados, por ejemplo de que se les tiene manía o no se le atiende al niño, u otro niño le pega. El signo de que nos movemos en un terreno "banda", es la percepción de la agresión y la violencia contenida que hay y sólo requiere insistir en la propuesta de los padres para que surja. Lo prudente sería no entrar en una escalada emocional, si se puede, y calmarlos hasta "*espacio de poder pensar*", para luego intentar la reflexión y la búsqueda de soluciones. ¿Pero, cómo se hace? Algo hemos dicho en el apartado anterior. Sería conveniente cambiar de contexto y lo que los padres tenían previsto, ahora

cambie: se les lleva al despacho del director, del jefe de estudios o del psicólogo. Si hay mucha violencia, es mejor que no esté el profesor tutor para posteriormente intervenir en la reunión.

Sin embargo, solos también podemos actuar, si no nos sentimos inundados y violentados. Habría que hablar, no de lo que nos propone el padre, sino de nuestra experiencia profesional, de lo que somos técnicos, sin insistir en los comentarios paternos: así, se mira un cuaderno del niño, el libro de matemáticas; si las cosas es de manías se habla por ejemplo de la organización del aula y cómo el niño participa, ... de las dificultades de la enseñanza y de ser padres, ... A veces es bueno solamente callar y tener la mente mientras se aguanta el chaparrón en otro lugar o en otro tema, hasta que se descargue el padre y "se pueda hablar". Entonces no hay por qué callarse.

Las conductas "banda" están impregnadas de violencia, enredo, confusión, mentiras, líos, humillación, arrogancia, desprecio, ataque, ... No percibe al otro ni lo tolera, por lo que no acepta los límites y los roles profesionales. Saben más y hacen más que los técnicos. No aceptan las leyes y las crean constantemente dando sensación de contradicción. En realidad, el contenido y lo que se dice se genera en ese momento, y en el sucesivo se puede decir lo contrario. Tampoco nos debe extrañar que cuando pase "el ataque", el niño o el adulto se convierta en reflexivo y colaborador. Por eso en los conflictos no hay que insistir en lo que se dice o hace, porque tiene la misión de lanzarlo contra el otro.

Dentro del aula:

- No se presta atención al contenido dicho por el niño o la conducta, y se le ordena otra conducta u otro tema de conversación. Un niño incordia con ruidos y se le pide que nos conteste o explique un tema. Se nos pide constantemente ir al servicio y se le pide nos borre la pizarra. Nos habla constantemente de dónde estará su mamá, llorando, y se le habla de su vestido tan bonito, ...

- En otras ocasiones se ignora la conducta disruptiva. Se deja de producir cuando no cumple la intención deseada, que le prestemos atención, nos moleste, ... Sin embargo debemos ser precavidos. Si estamos enfadados, de poco vale aparentar tranquilidad, lo transmitiremos por otros canales y aún será perjudicial. Si ante un ruido molesto y reiterado no conseguimos estar tranquilo, vale más darle al niño molestón otra actividad o decírselo. El sabe que nos ha quitado del estado relajado y tranquilo.

- Manifestar la conducta disruptiva con palabras y sin agresión verbal. Es poner con palabras lo que hace el niño: estás golpeando la mesa haciendo ruido; estás golpeando a tus compañeros; estás gritando fuerte, ...

- Se une la conducta al contexto formado: cuando estás conmigo me pides ir al servicio; en la clase de religión empiezas a molestar; al finalizar la clase es cuando empiezas a llorar, ...

-Se traduce la conducta muscular u oral por el significado emocional:

• Referido a las intenciones del niño: te tiras al suelo porque tienes miedo de ver marcharse a la mamá; gritas para que te atienda; molestas porque no sabes lo que estamos haciendo, ...

• Referido a las consecuencias: es el estado que sentimos nosotros que nos produce: estás consiguiendo que me enfade; ya veo que quieres que te tenga miedo; tienes una rabieta para que me asuste; ... Estas frases valen en cuanto no nos sintamos angustiados y sean sentimientos que hemos detectado en nosotros.

Dentro del contexto aula, en sí, es preferible en términos generales no prestar atención a las conductas o comentarios disruptivos, y a la vez ir determinando y generando el espacio de aprendizaje y crecimiento. La cosa cambia cuando se produce daño. En general tendremos una conducta estricta ante la destrucción previniéndola, y si es el caso, sujetando al niño para que no rompan objetos, agrede a otros niños o se agrede a él mismo.

Si se ha producido el daño, consideraremos:

- Si es de objetos, habrá que repararlos por el propio niño, pero cuando esté ya tranquilo; mientras, se mantendrá en el estado en que se quedó. La reconstrucción y el arreglo puede ser compartido por un adulto u otro niño que ayude. Si el daño es irreparable, como la rotura de un cristal, habrá que establecer medios para que el propio niño ingrese, aunque sea cierta cantidad de dinero, para su compra; intentando la colaboración de los padres y en monedas que se tenían que dedicar a chucherías o gastos del niño. Si es esparcir objetos como lapiceros, es mejor cuando se esté tranquilo que se recoja con otros niños o ayudado por el propio profesor. En una rabieta no es bueno discutir, gritar o reñir cuando se está en ese proceso. Es preferible esperar y entonces hacer algo que sea constructivo y si es posible con el modelo de otros.

- Si se agrede a un niño, no es bueno el humillarlo pidiendo que

diga perdón o dé besitos. Es también entonces preferible esperar, para luego cuando esté tranquilo, el pensar y reconocer el daño que ha hecho. Entonces se le puede pedir que, por su trabajo, construya algo y lo regale como prueba de amistad y en forma de regalo: haga un dibujo, ayude en una construcción, ...

Es frecuente un niño que hace ruido con el pie, por ejemplo, en la pata de la mesa. El profesor suele tener dificultades en NO prestar atención porque interfiere y va directamente contra su persona. Entonces llama la atención: ¡Nacho, haz el favor de no hacer ruidos! ¡Ya está bien! Nacho continuará haciendo ruidos y volverán los comentarios cada vez más encendidos del profesor. Finalmente, el alumno también comentará: ¡Yo no he sido! ¡No sé por qué siempre me lo tiene que decir a mí! (en parte tiene razón, como siempre pasa en las escaladas emocionales, que se tiene cierta verdad; aquí es que ya empiezan ciertos niños a hacer ruidos para continuar malogrando la clase). El profesor cada vez más encendido empieza una discusión, donde no se ha dado cuenta que el motivo no es quien tiene razón, sino el no trabajar y el malograr una relación. Termina con una humillación del alumno, llevándolo a trompicones al despacho del director y el profesor quedándose inundado de malestar y desa-

sosiego, culposo y dolorido. Su forma de autoridad se consiguió que fuese comprometida.

Las conductas disruptivas normalmente atraen nuestra atención y no las conductas adaptadas que hacen los propios niños. Una estrategia afín consistiría en desatender las disruptivas y prestar atención a las adaptadas. En ese caso los profesores se lo tienen que tomar a jugar a pillar los comportamientos adecuados y premiarlos. Es difícil porque se suele atentar aquello que es más frágil en nuestra identidad. Sería como cambiar de actitud, ahora se ama la acción del otro sin atender a nuestros registros y resaltando solamente los aspectos positivos, ... ya sé que a veces es difícil encontrarlos.

A veces es interesante para cambiar de actitud hacia un niño tener una experiencia, charlar, atenderlo, conocerlo, ... en otros contextos como la hora de tutoría, el recreo, una charla con la familia, una sesión de tutoría con el psicólogo, comentárselo a profesores que lo tuvieron anteriormente, ... En ese caso se puede empezar a jugar a descubrir aspectos positivos y valorarlos con comentarios, alabanzas, sonrisas, ... Si se llega a construir otra relación, la conducta del profesor propicia el cambio conductual del niño, así como su interés por la tarea escolar.

CREAR UNA HISTORIA

En las tareas escolares se suele poner excesivo énfasis en los resultados, en los contenidos programados y en las materias instrumentales. Ya vimos que queda fuera de lugar los afectos y las relaciones interpersonales. Nos interesa destacar que los niños necesitan sentir cierta identidad y sentirse a gusto o con un contexto suficientemente organizado por el lenguaje, así como tener confianza en las relaciones primordiales con el maestro.

Por una parte destacamos la conveniencia de organizar el espacio y el tiempo, por medio del lenguaje, dotando a los alumnos de instrumentos para poder usar, o de capacidades para la tarea autónoma. Dijimos entonces que el alumno aprende jugando los hábitos, las acciones y los verbos, como proyectos que permiten posteriormente el dedicarse a contenidos específicos.

Ahora queremos destacar, no la realidad o lo concreto o los objetos de estudio por la institución escolar, sino el mundo de los afectos que se anidan especialmente en la fantasía y la imaginación.

Los niños requieren de una secuencia historiada, llena de ilusión, que los capacite en el tránsito por el conocimiento de las sensaciones y particularidades-leyes de los objetos del conocimiento. En ese sentido, es preciso el articular con personajes míticos, mascotas, hadas, ... una serie de acontecimientos que configuren una historia de identidad. La historia tiene la ventaja de que crea los instrumentos mentales, al fijar las emociones y por lo tanto organiza el mundo mental en memoria, que es una clave del espacio y el tiempo, la indagación, el pensar y la acción de transformar el conocimiento en datos significativos.

Dentro de esta historia, se generan experiencias que participan y promueven los personajes de identificación de los niños.

Por una parte estos personajes tienen una historia propia, determinada por una familia (Momi y su familia) y caracteres de cuento, con dificultades y problemas humanos, a los cuales se les trasfiere la cotidianidad del mundo de los niños. El personaje tiene particularidades mágicas y reales.

Por otra parte debe tener intereses concretos en el aula y servir como modelo, tener deseos claros de ayuda a los niños, con un lugar en el aula, ...

La historia se va generando a lo largo del tiempo y van quedando recuerdos y anécdotas, hay murales



que fijan unas imágenes, cuentos donde se tienen expectativas de aprender y saber, proyectos de futuro a los cuales nos introducirá el personaje, curiosidades, regalos que de pronto aparecen en un rincón del aula, mensajes que se transmiten por escrito y los lee la maestra, imaginación de los lugares, y otros niños que comparten la experiencia, recuerdos hacia los personajes y un tener en la mente, ...

Dentro de este armazón, que tiene un significado emocional y una experiencia imaginada con signos concretos, se articulan las experiencias concretas del aula en los contenidos específicos, las explicaciones, las fichas, las lecturas, el recortar en tijeras, el pintar, el configurar hábitos, el crear autonomía, ...

Diríamos que la realidad mental fantaseada, se apoya progresivamente en la realidad de las sensaciones, las acciones y los conceptos de los objetos cotidianos de la escuela, el esquema corporal, las organizaciones espacio-temporales, la psicomotricidad, el grafismo, el dibujo, el estudio de realidades del mundo natural y social, ...

Pensamos que en primer lugar los adultos tenemos que recuperar ese mundo infantil de sentimientos y sensaciones ya perdidos; en segundo lugar, se suele considerar que es una pérdida de tiempo cuando es todo lo contrario. El tiempo dedicado a la fantasía genera unas mallas donde se refleja lo personal y permite una mayor dedicación a las tareas escolares, bastantes frustantes en general, si no tienen el aliciente de un trabajo que progresivamente construye algo creativo, depositario de sentimientos y expectativas sociales queridas, apreciadas y deseadas.

EL OBJETO IMAGINADO COMO OBJETO TRANSICIONAL

Cuando nos desprendemos del desconocimiento y particularizamos el significado de un comportamiento singular, nos encontramos con sujetos que tienen una historia, unas vivencias y unas expectativas que se reviven en el aula y el aprendizaje. Es difícil que un profesor tenga que acceder a un mundo particular; si no es asistido, apoyado y dirigido por el psicólogo y a la vez hay un afán investigador.

Cuando profundizamos en la singularidad de un niño, nos es permitido tolerar y comprender ciertos comportamientos que nos son más sufribles y a la vez podemos rescatar otras actitudes más positivas.

Los niños y también los de graves dificultades ofrecen para la escucha

ciertas estructuras que implican un desarrollo espacio-temporal y permiten saturar de significado y comprensión ciertos aspectos de su vida problemáticos.

Jorge era un niño de ocho años adoptado, que presentaba graves dificultades en el aula. Realmente la sensación que se tenía por parte de la escuela y la asistencia de anteriores profesionales era que su dificultad provenía del aprendizaje o mejor que era un deficiente ligero agravado por conductas disruptivas. Tenía un buen lenguaje verbal, articulado, aunque atendía a necesidades de su exclusividad como narraciones de los coches, preocupación por el cuidado, la familia y los hijos. En ese sentido estaba interesado por investigar la familia del psicólogo, si era serio, reñía o pegaba, los juguetes y los cacharros que andaban como aviones y motos, y que se podían "arreglar", "estropear" e "investigar lo que tenían dentro".

A mi parecer, más bien parecía una estructura límite de personalidad, con grandes regresiones, que interferían en sus procesos mentales y por lo tanto no le permitían el estudio y el trabajo. Se chupaba el dedo en los momentos de frustración, se hacía caca encima, y tenía comportamientos "locos" en el aula que llamaban la atención y centraba el interés en sus mecanismos tipo "banda".

En un dibujo confeccionó un coche "sin límites", pero que se podía distinguir cierta estructura sobre todo por los comentarios y sus preocupaciones. En síntesis, posteriormente evolucionó el caso a una dramatización donde el psicólogo era el "mecánico" y él un coche cuyo motor era su cabeza. El motor no funcionaba y requería de los cuidados del taller. Jorge tenía unos grandes conocimientos de mecánica. En ese campo era sorprendente. El trabajo consistió en convertirlo en relación dramatizada interpersonal, desarrollarlo en forma de historia temporal y crear una historia y una experiencia. Realmente lo que más se pudo hacer era, en los momentos excesivamente reiterativos, como que el coche no se ponía en marcha porque el motor no funcionaba y nombraba todos los elementos de arranque, motor, ... yo incluía ciertos elementos de su vida escolar y personal. Necesitaba de un mecánico cerca y en dedicación que se hiciera cargo de su "locura", mientras que entre tanto su motor no podía funcionar y hacerse cargo de las relaciones y las experiencias del mundo, por lo que su tubo de escape (ano) sufría y se producían grandes explosiones.

El niño significó cierto modelo de su vida personal y creaba un contexto

nuevo referido a mi persona, que requería más trabajo y tiempo para contener su evolución.

Encontramos aquí ciertos elementos de los que hemos quedado en nombrar como "banda": la humillación, el descontrol emocional, la falta de límites y la poca tolerancia a las normas sociales, la falta de interés por la sensorialidad del mundo y su narcisismo o descarga autoerótica, el poco uso del lenguaje como instrumento de uso en la realidad, la dificultad en las organizaciones espacio-temporales y en las funciones yoicas como la memoria, la atención y la indagación, dificultad en la abstracción y en las operaciones, así como en las relaciones, aunque tenía buen aparato mental, agresión que tenía a violencia, mentiras, intrigas, alborotos, ...

La conducta hiperactiva o cinética siente que se genera una ley para inmediatamente trasgredir. El que dictamina es un otro proyectado, que hace cumplir por el mismo hecho de incumplirla. Un niño frustrado en el aula, inquieto y excitado, empieza a hacer ruidos con la boca. El profesor que siente el ímpetu de cierto incomodo con la tarea que se estaba desarrollando y con su representación de autoridad, decreta la ley: ¡No se puede hacer ruido!; ya con un tono subido, de la tomadura de pelo que le están produciendo.

Decretada la ley se trasgrede: el sujeto empieza a hacer nuevos ruidos. El profesor desesperado llama la atención y si consigue detectar al culpable le acusa ante la infracción: "¡Pedro, ya está bien, o te callas o te mando a dirección!" Con cierto arrebatado y discurso moralista. Pedro se excusa: "¡Yo no he sido! ¡me estaba limpiando algo que se me había metido dentro de los dientes!"

A partir de aquí, el profesor queda descalificado, o se tiene que enfrentar directamente al sujeto sin caer en la dinámica discursiva que intenta la anulación de la autoridad. Ahora empieza un concierto de ruidos, de nuevos miembros de la banda musical. El fin: que no se trabaje y el profesor no piense, alterado por el acoso emocional.

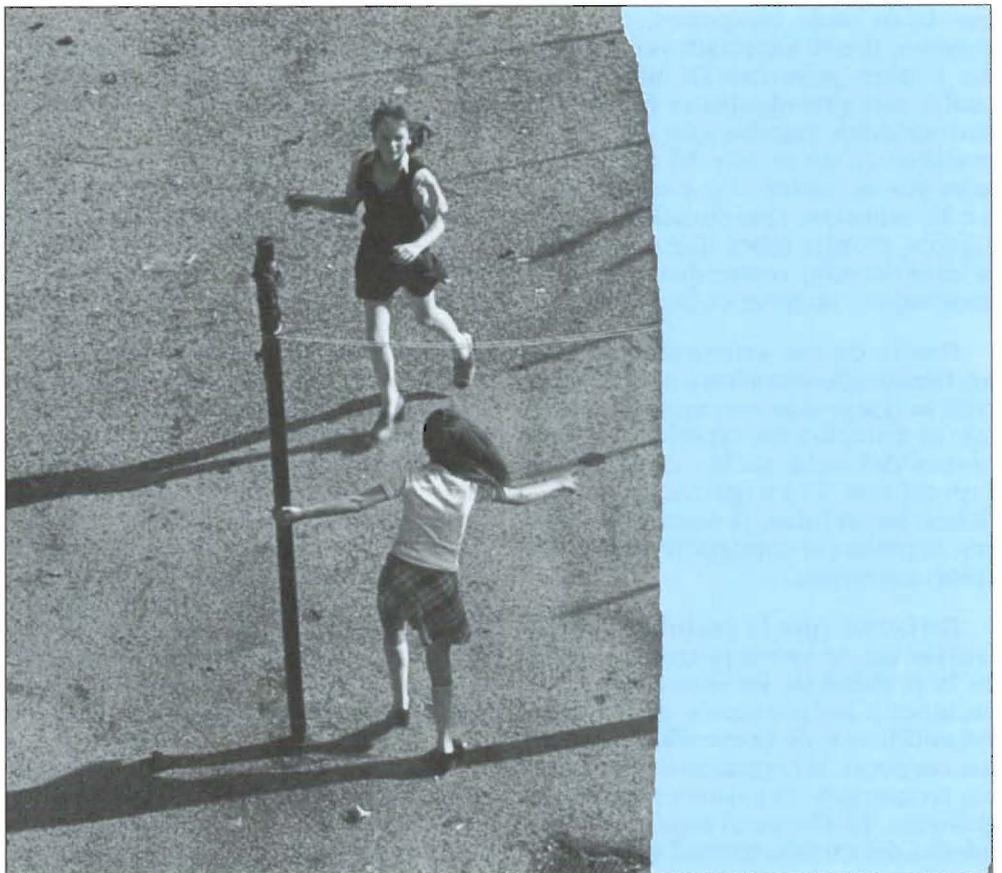
El profesor se tiene que hacer un déspota, como los jefes de banda o pandilleros; o al hacerse déspotas los niños hiperactivos, llenarse y sobrevivir de injurias, humillaciones y vergüenzas. Por lo menos es el devenir de la experiencia disruptiva de los hiperactivos en el aula. Nosotros aquí nos queremos ubicar en otro contexto: queremos poder "salir" y que salgan los alumnos, posibilitando el crecer y el elaborar.

Dentro de la escalada emocional, cuando se puede fugar es cuando se pueden producir cambios. En ese momento. Antes por supuesto se prepara, se planifica y se concretan planes. Una solución de adaptación a la violencia es fantasearla en momentos de tranquilidad, para introducir respuestas pertinentes. Uno no debe manifestar miedo ni angustia, aunque se tenga. El que ostenta la autoridad debe sobrevivir al ataque y demostrar que por lo menos se pudo pensar, no se destruyó en el contexto banda la capacidad de comprensión. Cuando se siente inundado de rabia es mejor quedarse inmóvil porque lo que se haga será imprudente y estará en el mismo signo que lo hipercinético. Hay que automatizar ciertos comportamientos que se incorporan en sesiones de entrenamiento previas y en claves de fantaseos, imaginación, ... o en sesiones de asesoramiento en el Departamento de Orientación.

Conductas aproximativas al fenómeno pandillero, lo hemos desarrollado anteriormente, por parte del profesor, como traducir la conducta y manifestarla, expresar su significado de inculcar desasosiego y trasgredir la norma, dar otra propuesta de trabajo, no continuar en el contenido de delirio (el tema del hiperactivo), cambiar de contexto, ... En síntesis, lo invariable sería no quedarse inundado de emoción, porque entonces se está en el mismo registro que el hiperactivo que descarga, aun a costa de quedarse mudo y quieto, y si se puede propiciar un cambio a clave poder pensar. Entonces ya se puede discutir y hablar, reflexionar y entender, pero siempre es un momento o un tiempo posterior. La clave está en el momento crítico donde hay violencia y agresión. El asunto se juega en minutos.

Otra posible conducta consiste en repetir cierto comportamiento y transformarse internamente en una imagen, de tal forma que se permanezca inalterable: uno ha practicado y por decirlo así, en ese momento se transforma en un diamante duro y transparente donde atraviesan los rayos (las provocaciones) y nos dejan inalterables, mientras sin emoción o rabia se emite un mensaje que se repite hasta cumplir la norma: ¡Te tienes que sentar! ¡Te tienes que sentar! ¡Te tienes que sentar!, ... Hay que ir probando. Lo importante es que no nos anulen la capacidad de pensar.

Si uno se siente con fuerzas, puede dominar ciertas situaciones, sobre todo con niños pequeños, ironizando o dramatizando la situación. Ironizando es manifestando de forma explosiva y que pretende rápidamente mostrar un hecho y colocar



al otro fuera de lugar, por ejemplo: ¡Tú estás loco! ¡Tú quieres ser un ladrón! ¡Eres un pandillero!, ... Dramatizando, es permitir que el hiperactivo pueda ver en nosotros en forma extrema la conducta que manifiesta. Nosotros repetimos la rabieta, descalificándola y haciendo ver su carácter impropio dentro de una situación. Se pasa, por parte del niño, de hacer a ver, y por parte del profesor, de sufrir a manifestar, pero con un código controlado y plástico.

Los niños hiperactivos pueden tener buenas capacidades mentales, un logro importante en el área de lenguaje y ser "calculadores". Cuando se les pasa tests dan, a lo mejor, deficiencias intelectuales, pero se debe al poco control de someterse a escenas regladas, estructuradas, y el déficit que a la vez tienen en las funciones mentales: memoria, indagación, atención, ... a menos que sea una tarea de su interés. Son en realidad niños límites a nivel de personalidad, que sacan límite a nivel intelectual. Tienen problemas en la pubertad en el campo social, sufren de perversiones, drogadicción y conductas antisociales. Suelen asistir finalmente a Centros de Educación Especial, a partir de los ocho años hasta entrada la pubertad..., no son deficientes. Crean graves problemas.

Por supuesto, no todos presentan el mismo nivel de deterioro. Otros consiguen terminar la escolaridad en E.G.B., en conflictos, y posteriormen-

te son delictivos o consiguen adecuarse a un trabajo sobreadaptándose cuando se permiten ciertas excentricidades (las instituciones del signo que sean). Son posibles militantes enérgicos y sectarios.

A nivel mental, son capaces de representar, tienen por lo tanto contacto con la realidad, nominan, controlan y calculan con palabras, objetos e imágenes, que pueden estar más o menos integradas. En sus "delitos" pueden parecer "listos", porque configuran trasgresiones y agresiones que se acercan mucho a la realidad. Tienen dificultades en las organizaciones espacio-temporales, en las relaciones causales, en la creación de una narración historizada de su vida, en el esquema corporal, en la discriminación de las funciones tanto de las palabras como de los sujetos, en la autoridad, en la dimensión del pensar como los verbos y su conjugación referida a las funciones que cumplen en organizar el mundo de los objetos, en las abstracciones como los problemas y los nombres abstractos, en el cálculo que no corresponda a los números naturales y las operaciones suma y resta sujetas aún a lo concreto, ... Esto configura las adaptaciones curriculares que posibilitan un trabajo con estos niños y permiten dotarlos de nuevos instrumentos de discriminación.

Su mundo escolar va en contra del trabajo y el esfuerzo. De mayores tendrán descos de una secta, comunidades, grupos religiosos, paramilitares,

... no toleran la diferencia ni la discriminación. Su procesar es del registro de la igualdad. Envidian y destruyen la diversidad, la autonomía del otro y los procesos creativos del pensar, del vivir, del trabajar, ... Tienen internamente un significado de rabia y enfado, manía y triunfo, que esconde una depresión y desamparo.

Se odia o se ama apasionadamente, sin poder pensar.

En la escuela tienen comportamientos de mentir, robar, intrigar, enredar, indiferencia, arrogancia, insultar y calumniar, humillar, avergonzar, ... o ellos lo sufren.

En clase tienen conductas motoras y agresivas o de inhibición: molestar; ruidos con los pies, lapiceros, boca, ...; abandonan sus asientos o sus trabajos; andan o salen del aula; corren, pegan, pinchan, insultan, incitan a otros, amenazan, ...; ruidosos en sillas, mesas útiles del aula, ...; sucios y en contra de los hábitos de trabajo; ... irrumpen en las conversaciones sin atender a los demás o al discurso; se aburren o están absortos en otro mundo; ...

Hay que tener en cuenta que estos procesos los podemos tener y los tienen cualquier ser humano, niño o adulto, que se encuentre en un estado de excitación incapaz de poderse procesar. Lo patológico es cuando forma un carácter más o menos estable. En las escuelas infantiles y primaria suelen suceder episodios de este tipo. Las encopresis, rabietas, conductas inhibidas o disruptivas, conductas emocionales, ... pueden estar manifestando un procesamiento doloroso de la realidad que se ha vuelto impensable, ... y a veces es difícil establecer relaciones.

Pedro era un niño inhibido, triste y con comportamientos extraños, no trabajaba aunque parecía de buenos recursos mentales, tenía cinco años, el menor de tres hijos, de unos padres que pronto se manifestaron misteriosos, con secretos y con relaciones con el psicopedagogo tipo confesiones. Fue detectado por la tutora, ya que no suelen venir los padres a consultar. La familia pronto se vio como con ciertas características de "banda", había miedo, trasgresiones sociales en el límite de la ley, adicciones, abandonos, poca discriminación de las funciones parentales, de los lugares y los tiempos de las relaciones familiares, ... El niño sufría de pesadillas y terrores nocturnos. A los padres se les citó pero sólo acudía la madre, que más se podía hacer cargo. Se trabajó el aspecto de lo que era la situación de asesoramiento, el miedo a hablar, las confesiones de las trasgresiones, el secreto institucional y profesional, así como la incidencia en el niño. Se dieron ciertos consejos referidos a las pesadillas como que no se le despertara, se le

abrazase y se le acariciase, con palabras cálidas y sin acostarse con el niño, se le diese agua, ... Se tuvieron algunas sesiones directamente con la madre y el hijo, donde intervenía el psicólogo y se detalló el miedo al abandono y la pérdida o la separación. Se trabajó como programa familiar el espacio y el tiempo, en recuerdos de lo que se hizo y en los planes de lo que se proyectaba, en tener en la mente en las ausencias, en los regalos y las llamadas por teléfono, el álbum familiar y las anécdotas del crecimiento y del origen, ... Se pidió a la madre que trabajase con el niño las pesadillas; éste no las recordaba pero se le indicó que dibujase cuando las tuviera algún dibujo, fuese lo que fuese. Al niño le remitieron las pesadilas y mejoró su rendimiento escolar.

La clave finalmente fue una pesadilla, que sí recordó y se tomó como modelo: un gato feroz daba miedo y entró en casa, él quería que se marchase. El gato era la adicción, la falta de discriminación y el abandono que lo culpabilizaba cuando no estaba el padre, pero que cuando estaba temía la agresión, el poco control y la falta de discriminación como las tareas que debiera tener encomendadas, la de protección y la ley. Era el gato que no tenía límites ni reconocía a sus propios. Sus conductas son imprevisibles y agresivas..., por lo menos así se tomó.

Normalmente los niños límites de personalidad pertenecen a familias límites o con rasgos de "banda". En ocasiones sin embargo es una situación traumática que inunda el aparato para pensar.

Andrés, niño de escuela infantil de tres años, lo derivó la profesora tutora porque no hablaba y tenía muestras de excesivo miedo y descontrol cuando se dirigía hacia él. Cuando se vio a la madre no se encontró en la anamnesis rasgos significativos, fue secundariamente cuando manifestó un accidente de tráfico trágico, y ella sangró, teniendo aún cicatrices. El niño iba en el coche que fue investido por un camión. El niño no sufrió daño milagrosamente viendo el resultado final del coche y de los padres. Andrés murmullo, está inquieto, descontrolado y su lenguaje es imposible de entender. Realmente no llegó a hablar bien, porque cuando empezó a decir frases hacía un año se produjo el accidente, aunque la madre a la vez está muy angustiada y sin poder hacerse cargo de su sufrimiento y estado actual de secuelas físicas. Se cree que tuvo una regresión y no tiene palabras para expresar el dolor. Como el niño es incapaz de hablar y no escucha, aparentemente, ya que es inquieto y descontrolado, se le propone dibujar. Hace rayotes. Las rayas cada vez son más lineales y se le propone que le pasa eso, que es cuando iba con papá y

mamá y un camión malo hizo daño a sus papás, él se asustó y por eso no puede hablar. El niño toma interés y atiende mi mirada. Permite ya estar sentado con mamá y tiene relaciones más organizadas como mirarle sus cicatrices. En sucesivos encuentros se enriquecieron los dibujos con manchas de sangre, la hospitalización y la integración de los elementos de la historia.

El descontrol emocional, el miedo a la pérdida y al daño, que no se podía representar mentalmente, reflejado en comportamientos descentrados, como cuando alguien sufre un impacto por un accidente, hasta que perdido empieza a poder pensar, se fue articulando en un recordar y en un poner nombre en el dibujo y en el lenguaje.

Hemos dicho que la manera de procesar la información es poco discriminada porque se atiende a los elementos o a la representación, pero no al contexto, es decir a las transformaciones que se suceden en el espacio y el tiempo y que en su vivencia y recuerdo se genera la historia.

Hay una falla en la abstracción, en el pensar, en los usos de los verbos, en el trabajar de forma constructiva, en las funciones, ... realmente se está en una penumbra de objetos o imágenes sin integrar. Se actúa bien en lo concreto y lo cotidiano que implica adaptación social.

La imagen del pensamiento, es que en vez de un cuento con palabras escritas, que se puede comprender con el trabajo de la lectura y por lo tanto con un proceso que requiere tiempo, se está con un conglomerado de palabras escritas donde algunas están articuladas pero tienen sentido, pero en conjunto es un murmullo o penumbra o cierto revoltijo indiscriminado (según propuesta de Mal-davsky).

Pablo, un preescolar de cinco años, es un niño con buenos rendimientos aunque parece apagado. Consulta la madre por enuresis primaria. Se hace la anamnesis y no aparecen signos visibles que promuevan la sintomatología, no parece ser de signo edípico y se hace entrever ciertos rasgos que aún están sin aclarar. Hace referencia a detectar problemas en el parto y el embarazo, pero de tipo rechazo que luego se convirtió en una dificultad de separación, la madre confiesa tener estados depresivos aunque es vital y sufrió de depresión posparto. Se le dan indicaciones sobre la enuresis, aunque parece que todo es aséptico y excesivamente organizado y discriminado. El niño se tiene que hacer cargo de sus pipís y su ropa mojada. Es lo único que se le pudo indicar que no se hiciese. Entonces también lo cum-

ple. En otra entrevista junto con el niño hay palabras cariñosas de "mi trasto", ... y en nuevas investigaciones como algo sin importancia se descubre que el niño sufre de alergia y asma. Se trabaja la autonomía porque se piensa que es otra cosa y tiene que ver con la separación. La madre tiene miedo de perder a su hijo porque "es de su carne" y el marido no. Prefiere que se muera su marido antes que su hijo. No va a tener más. Su marido trabaja y hay cierta frialdad en los contactos y las relaciones, con poco tiempo. La madre está pendiente del niño.

Ahora ya es otra área de trabajo. Se piensa en algo más grave. Se hacen planes para discriminar las personas, los sentimientos, las funciones, las relaciones asimétricas y simétricas, ... En madre e hijo, el niño dice poseer a su madre y que es suya, se enfada y le pega a su padre, tiene contactos con su madre como hace el padre, sufre de celos y envidia de posesión.

Se va configurando el proceso cuando se detalla el poco interés por lo mundano y la sensorialidad, pero sí con la sensualidad. Es decir, hay placer y afectos pero no hay conciencia. La madre saca al hijo por la noche sin

que se despierte para que haga pipí y sin moverse, en un orinal. Se le indica que esté plenamente consciente y haya un recorrido espacial con actividad muscular y palabras, que se programa.

Ahora se entiende la falta de vitalidad y de interés del niño, por las tareas escolares y las vivencias que se experimentaban en el aula, cuando se trabajan las percepciones, sintiendo los objetos en los sentidos del gusto, tacto, oído, ... preservando cierta actitud mental de inhibición y en contra de una "pasión por la vida y las sensaciones del mundo" o aprender por la experiencia.

El niño fue rechazado en el momento de la formación de su vida y en la constitución de su ser, aunque luego hubo un apego que le permitió vivir en un enfermar, que tienen pendiente a la madre, cuando faltan palabras que se tengan para poder contener, discriminar y poder organizar pensamientos acordes con la realidad. Hay un renegar del afuera, el exterior y la sensorialidad discriminada y dimensionada en el espacio-tiempo.

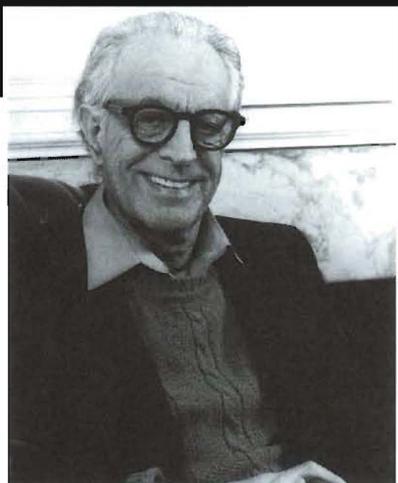
A nivel mental hay un registro de gozar y vivir, pero sin darse cuenta de ello, voluptuosidad sin conciencia o

reducida, un sentido interior y autónomo, dolor que continúa dando sentido a una vida, apego que ahoga, ...

BIBLIOGRAFIA

- BION. *Experiencias en grupos*. Paidós.
BION. *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
BRUNER. *Actos de significado*. Alianza.
Col. *Psicología y currículum*. Paidós.
FUTH. *El conocimiento como deseo*. Alianza.
MELTZER. *Vida onírica*. Tecnicopublicaciones, S.A.
PI NAVARRO. *Recursos didácticos en el área de lenguaje*. Tomos I y II. Marfil.
PI NAVARRO. *El departamento de orientación*. Promolibro. Valencia.
PI NAVARRO. *Una nueva didáctica del grafismo*. Promolibro.
PI NAVARRO. *Taller del cómic*. Nau Llibres. Manual y fichas.
PI NAVARRO. *Cuadernos Momi*. Promolibro.

CURSO DE TERAPIA RACIONAL-EMOTIVA



Impartido por el Dr.

ALBERT ELLIS

(Fundador de la R.E.T.)

Traducción simultánea

Barcelona, 28-29 Mayo de 1992

Institut superior
d'estudis
psicològics



INFORMACIÓN : BALMES, 32 PRAL.-2a. • TEL. 487 77 77 • FAX 488 15 34 • 08007 BARCELONA