

# “Com que sóc tan dolent, ja me’n vaig directament a direcció perquè m’expulsin”

## L’ESCOLA, UNA EXPERIÈNCIA DE RELACIÓ TERAPÈUTICA TAMBÉ PER A ALUMNES CARACTERIALS. UNA APLICACIÓ DE LA PSICOLOGÍA DINÀMICA

**Pilar Vilagut Macià**

Professora d’Educació Especial en una escola ordinària de Barcelona

### RESUM

L’article pretén donar elements de reflexió per comprendre els alumnes i les alumnes caracterials; quin pot ser l’origen del seu malestar, com intervenir en la seva educació per afavorir un desenvolupament adequat, i ric en coneixements i emocions.

**Paraules Clau:** Educació inclusiva, conducta, emocions, aprenentatge.

### ABSTRACT

The aim of this article is to provide tools to understand maladjusted students. It analyses the origins of their problems and offers some ideas on how to teach them in order to promote an adequate development, rich in knowledge and emotions.

**Key words:** Inclusive education, behaviour, emotions, learning.

*“Como soy tan malo ya me voy directamente a dirección para que me expulsen”.*

-Yago-

*“Tu vienes cada día porque te pagan, pero no nos quieres. Luego te olvidarás de nosotros”.* -David-

*“El grupo se rompe. No se aguanta”.* -Arnau-

*“Te matooo!”* -Hamza-

Voldria expressar el meu convenciment que és possible treballar amb alumnes caracterials a les nostres escoles sota els conceptes de la psicologia dinàmica i anar més enllà del que són els “aprenentatges”.

W. Bion (1962), ens parla de la importància que té per l’infant la *reverie* (somiieg) de la mare: aquell estat psíquic que li permet fer-se’n càrrec dels sentiments i emocions que va experimentant el seu fill. És gràcies a aquesta capacitat de contenir i comprendre les seves experiències, que l’infant podrà començar a desenvolupar “(...)la seva aptitud de reflexió sobre els seus estats psíquics”. Doncs bé, alguna cosa semblant succeeix amb els nens i nenes caracterials atesos a les nostres escoles. Hem d’entendre que, donades les seves dificultats, cobrir aquestes necessita des de contenció i comprensió de les seves experiències, en ells, es prioritària.

Aquest article ofereix al lector una manera d'abordar les greus dificultats que presenten aquests nens i que els dificulta o impedeix el desenvolupament emocional i cognitiu. Trobarà propostes d'intervenció útils i una reflexió sobre com activar el *self* del nen. La confiança, la perseverança, la fermesa, i la comprensió de que s'està davant d'un procés gradual, són algunes de les "eines" que es proposen per a promoure el canvi.

Mica a mica, van construïnt el seu *self* en un context de relació que els ofereix un clima de seguretat i confiança, i en el qual s'atreviran a desplegar els seus afectes, millorant la seva capacitat de regulació emocional i autonomia.

### **COM VEIG EL NEN CARACTERIAL? QUÈ TINC EN COMPTE QUAN EL TROBO A L'ESCOLA I QUAN PARLO D'ELL AMB ELS MEUS COMPANYS?**

És un nen al qual la relació amb les seves figures parentals no li permeten desenvolupar uns objectes interns suficientment bons com per permetre-li viure amb confiança amb ell mateix i els seu entorn, i per tant desenvolupar-se com un ésser mentalitzat i creatiu. Ells no li serveixen de model per poder-s'hi identificar, se sent insegur, atemorit, fràgil i sol.

Al mateix temps, donat que és un nen, necessita dels adults amb els que viu per poder sobreviure.

Tot això fa que sigui un nen poc diferenciat, amb dificultats per reconèixer la realitat externa i diferenciar-la de la interna, amb una baixa o nul·la autoestima, amb intolerància a la frustració i a l'espera, i amb greus dificultats per gestionar les seves emocions que, a vegades, poden manifestar-se de manera violenta.

Tot plegat fa que no pugui fer créixer en el seu interior un sistema de valors i representacions socials que li permetin crear vincles emocionals i per tant viure amb una major harmonia amb el seu entorn i amb ell mateix.

### **LA FUNCIÓ DE L'ESCOLA**

Un centre educatiu pot oferir als nens, des del meu punt de vista, dos vessants que es donen conjunta i paral·lelament. Un vessant educatiu, pròpiament dit, relacionat amb l'aprenentatge mitjançant el qual se li proporciona algun contingut quan aquest ja pot col·locar-se en un espai mental, ser recordat i utilitzat d'alguna forma; i un altre terapèutic relacionat amb la creació i estructuració de la seva personalitat, la comprensió d'ell mateix i el seu entorn. Aquests vessants paral·lels, al mateix temps tenen molts punts on convergeixen, i és en aquests punts on serà fonamental tenir present el vessant terapèutic i oferir-li experiències que l'ajudin a desenvolupar un espai interior i a reconèixer-se com un ser mentalitzat. E. Bick ens diu "*el concepte d'un espai en el interior del self no pot sorgir fins que les funcions de contenció no han estat introjectades...*" (Bick, 1968); sense aquest espai interior difícilment es pot aprendre.

## **PERQUÈ TRIO LA PSICODINÀMICA PER TREBALLAR A L'ESCOLA AMB AQUESTA TIPOLOGIA D'ALUMNES?**

Perquè és en ella amb la que podem treballar les emocions més profundes i sovint inconscients. És difícil a l'escola parlar "d'inconscient", però en un àmbit que és ple de grups i nombrosos, és pràcticament impossible que no es donin reaccions inconscients entre els seus membres. Que no s'hagin d'atendre o no puguin ser ateses, ja que no es tracta d'un *setting* exclusivament terapèutic, no vol dir que no es donin. Si podem ajudar als nens a pensar sobre quines emocions motiven la seva conducta, aquest comportament, a poc a poc, podrà ser modificat, i aquest canvi li oferirà al mateix temps una relació diferent amb ell mateix i el seu entorn.

Altrament ens permet també recollir i atendre els aspectes més sans i saludables dels subjectes.

## **LA IMPORTÀNCIA DEL GRUP**

Tots naixem en una família i és en aquest grup on creixem i ens desenvolupem. Si aquest grup inicial és excessivament conflictiu i no compleix amb les seves funcions parentals, en sorgiran individus amb greus conflictes que es projectaran cap a fora, a la societat.

Poder fer un grup reduït de companys amb dificultats semblants, que es trobin diàriament compartint un mateix treball, durant un temps determinat, en el mateix espai, dirigits i cuidats per un adult capaç d'oferir experiències emocionals més adequades, facilita que apareixin emocions primitives en conflicte, i que es doni una *reverie*[1] amb els alumnes, la qual cosa és feina difícil, per no dir impossible, dins d'unes aules tan poblades com les que actualment existeixen a les nostres escoles. En aquests alumnes, l'expressió conductual es dona allà on siguin i amb qui estiguin; el problema és que si no hi ha una resposta que els ofereixi una comprensió d'allò que passa, es perpetuarà amb el conseqüent patiment per tota la comunitat escolar.

Els són el *contingut* del que és o hauria de ser el *continent*: l'escola i els professionals.

Perquè es pugui donar la transformació s'ha d'oferir un espai, un temps i un clima en el que pugui sorgir l'intercanvi emocional, amb les mateixes tensions i conflictes que es poden donar en l'espai gran- grup o en el grup familiar. Els altres companys, simbòlicament representen als germans, i el professor al pare-mare. A partir d'aquí sorgeix: la transferència que fan dels seus sentiments i experiències viscudes en el grup familiar sobre el professor, els companys (amb els conflictes edípics, les gelosies i les enveges), i el grup viscut com un "tot", amb la significació simbòlica que per ells té la pertinença a aquest (*aquesta és la classe dels tontos*, es deien al principi), i l'entorn (espais, material, activitats); la contratransferència (que ens fan sentir), la nostra funció docent-conductora; l'escolta flotant que ens permet estar atents no solament a un objectiu sinó a més d'un alhora.

La possibilitat d'anar connectant, mica a mica, amb experiències emocionals bàsiques, amb noves vivències i identificacions a través de la interacció amb els adults, els companys, l'espai, l'organització del temps, el material escolar i les propostes d'activitats, unirà al grup i li donarà certa consistència creant un clima emocional amb el qual els nois aprendran a comunicar-se i a tenir en compte a

l'altre. Tot plegat repercutirà en un millor desenvolupament emocional i cognitiu; en una major qualitat de vida, i a configurar uns valors i ideals més saludables. *No hi ha valors sense grup, de la mateixa manera que no hi ha persona ni grup intern sense grup extern o social (Tabbia 2004).*

### **L'ESCOLA: UBICACIÓ, ALUMNAT, PROFESSIONALS, IDEARI**

A continuació exposaré l'experiència viscuda com a professional d'una escola pública de primària, amb un grup d'alumnes caracterials.

El centre és d'Educació Infantil i Primària, de titularitat pública, depenent directament del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Acull a uns 460 alumnes de 3 i 12 anys. Es troba ubicat en un cèntric barri de Barcelona. Cada curs disposa de dues línies formades per grups mixtes, de 24 a 28 alumnes heterogenis. En total som un equip de 29 professionals, la majoria d'entre 40 i 55 anys d'edat. En els últims anys ha rebut un considerable nombre d'alumnes immigrants hispanoamericans, xinesos, hindús i paquistanesos. El nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials és elevat i per aquesta raó disposa de tres especialistes: un pels acabats d'arribar que no parlen la nostra llengua, i dos per als que presenten handicaps cognitius i/o comportamentals. Es regeix pel currículum escolar proposat per l'administració i intenta oferir una atenció individualitzada i continuada als alumnes que ho necessiten, tenint en compte els diferents nivells d'aprenentatge, capacitats i habilitats dels mateixos. Igualment, en el seu projecte educatiu no oblidava l'entorn en el qual es troba i està obert a les propostes educatives que sorgeixen a nivell de barri, més pròximes a l'alumnat i les famílies. Les meves funcions com Especialista en Pedagogia Terapèutica, són les d'atendre als alumnes que no poden seguir el ritme de l'aula en la que estan ubicats per algun dels motius següents: trastorn autista, retard generalitzat del desenvolupament, retard per problemes ambientals i socials, deficiències sensorials, motrius, dislèxies o trastorn del llenguatge, o per trastorns greus del comportament. Per dur endavant la feina es realitzen plans individualitzats pels alumnes, conjuntament amb el tutor. Un cop realitzats aquests, es comparteixen amb la família, que dóna el seu vistiplau. En els PI consten els objectius i continguts curriculars, i/o emocionals i de socialització que es preveu pugui aconseguir l'alumne durant el temps que dura el cicle. Són flexibles i s'actualitzen periòdicament segons la seva evolució o la necessitat de l'alumne. Per dur endavant aquests plans de treball es distribueixen els alumnes en petits grups amb els quals es pot treballar dins l'aula gran amb la resta de companys o bé en un espai diferent. D'aquesta manera els alumnes reben una atenció més individualitzada i atenta a les seves necessitats.

### **CONSTITUCIÓ DEL GRUP EDUCO-TERAPÈUTIC[2]**

Durant aquests últims anys, a l'escola ens vam trobar amb diversos alumnes caracterials, amb comportaments violents i dificultats per tolerar els límits i les normes. Impossibilitaven la realització de les activitats escolars de forma normalitzada degut als sorolls, crits, agressions i burles als companys i en algunes ocasions als professionals, fugides de la classe, destrosses del material escolar propi i dels altres, i a la gran dificultat per escoltar. No es donava en ells cap contenció emocional ni física, així com cap o poca tolerància al dolor mental. Amb motiu d'aquestes "peculiaritats" patien un retard cognitiu que els diferenciava de la resta de companys de la seva edat en dos o més cursos. Eren diverses les raons que hi havia a l'arrel d'aquestes conductes disruptives, sempre dins del grup

familiar: abandonament de la llar per part de la mare, alcoholisme, violència de gènere,, emigració i pèrdua primerenca de referents, canvi de sexe en l'elecció de la parella parental...

Inicialment vaig treballar amb ells donant força importància als coneixements, conjuntament amb altres companys d'aula que presentaven handicaps més lleus, durant tres sessions a la setmana, sense observar cap evolució significativa que els pogués oferir una satisfacció personal i certa normalitat en la seva vida escolar. Seguien sent motiu de rebuig implícit per part dels professors, i ben explícit per part dels companys.

Les hores de trobada no oferien suficient confiança en el professional-mare, que els permetés crear un vincle emocional a través del qual poguessin començar a sentir que es pot estar en aquest món d'una altre manera, més esperançada i menys dolorosa. Les separacions-ruptures eren excessives, i les retrobades massa distants per tanta necessitat d'atenció, contenció i comprensió.

Amb aquest panorama vaig començar a gestar la idea de crear un grup educatiu terapèutic. Vaig explicar la meua proposta a l'equip directiu: treballar amb ells cada dia, amb una educadora, durant les dues primeres hores del matí per treballar les "assignatures" instrumentals (al mateix temps que el grup gran), i després passar a la seva aula ordinària i continuar amb la resta de companys. Davant la necessitat explícita d'atenció i exclusivitat es feia impossible, fins i tot perillós, atendre als alumnes-bebès i calmar les seves ansietats amb un sol adult. Es va acceptar la meua proposta i vaig començar la tasca amb el compromís de revisar-ho i veure si els objectius previstos s'aconseguien. Vam comunicar-ho a les famílies i vam començar.

Es tractava d'un grup de 6 alumnes amb edats compreses entre 7 i 9 anys. No podien aprendre a llegir ni escriure, i la comprensió dels nombres era molt precària, la seva grafia deficient i el seu interès pels continguts de les altres matèries escàs. Per mi era evident que l'única manera que es transformés tot allò, era partint del treball de les emocions que sorgissin amb les meves propostes de treball curricular a classe. Era imprescindible reduir els objectius i continguts escolars proposats, anticipar el què s'anava a fer durant el dia, establir rutines i sistematitzar les activitats amb la finalitat de disminuir el nivell de frustració i l'angoixa que les feines escolars provocaven.

Vam estar mesos amb les persianes baixades per evitar la mirada al "buit" del carrer que de vegades convidava a llançar-se o llençar objectes; les cadires eren eines que podien "volar" en qualsevol moment per atacar a un company, igual que ho podien ser els llapis i les tisores que es convertien en útils per agredir.

A partir de les meves propostes curriculars van començar a aparèixer les seves dificultats emocionals: la intolerància a la frustració, la dificultat de l'espera, el temor al fracàs i al no saber, les enveges i les gelosies vers els companys-germans, el temor de la separació, el temor al canvi, la dificultat per pensar i utilitzar el record com eina per estar millor, l'agressivitat i violència cap a ells mateixos i els altres, els sentiments de culpa, la incapacitat de tolerar les emocions i utilitzar el llenguatge verbal per relacionar-se, sentiments de persecució (*no quiero que me mire...!, me mira mal...!, me ha cogido mi goma!,...es mi silla!...me ha tirado el papel al suelo...!*), la manca d'esperança.

## **L'ENTORN COM A CONTINENT. ALGUNES QÜESTIONS TÈCNIQUES QUE AFAVOREIXEN LA DISMINUCIÓ DE L'ANGOIXA I L'APARICIÓ DE L'ACTE DE PENSAR**

És important que els alumnes puguin fer seu aquest entorn, investint-lo dia a dia dels seus afectes i emocions (J.M. Brun, 2001). En la mesura que "l'impregnen" d'ells mateixos, prendrà significat i els aportarà un continu d'experiències que els permetrà relacionar-se i fer noves identifications.

Què els pot ajudar?

- Oferir un bon espai de convivència en un entorn físic segur i amb límits clars.
- Cada mati, abans d'iniciar les tasques, comentar i apuntar a la pissarra el títol: "*que farem ara?*", i enumerar-ho. Anticipar.
- Ensenyar i deixar un model de la tasca a realitzar a la vista.
- Introduir activitats ajustades a les seves possibilitats, encaminades al coneixement, a la comprensió i utilització del seu pensament.
- Fer les feines en llibretes amb una mida "quartilla" en el lloc del "foli" inacabable, per facilitar un "final" visible en cada full, i que els permeti tenir el material recollit en lloc de "solt-tirat" en una carpeta.
- Quan alguna cosa es trenca donar l'oportunitat de reparar-la, disminuint al màxim el sentiment de destrucció, violència o indiferència.
- Posar límits flexibles a la realització de les tasques.
- Quan no es pot realitzar la tasca prevista, i no es pot pensar en allò que està passant o qui ho impedeix, buscar aquella activitat que els pot oferir "unitat" de nou i que sigui del grat de tot el grup (el grup amb una ment única)[3].
- Tenir material escolar per cada un amb la possibilitat de posar el seu nom i no haver-lo de compartir-ho obligatòriament.
- Donar-los-hi un espai-temps per parlar de forma espontània entre ells sota l'escolta atenta de l'adult.
- Fer els canvis d'espai imprescindibles. Si han de fer alguna activitat fora de l'aula preparar-los amb antelació.
- De les dues hores de sessió de treball conjunt, vagi com vagi "la classe", deixar trenta minuts per realitzar activitats de joc lliure, individual o de grup, normatiu o simbòlic, sempre amb l'acompanyament dels adults, ( no utilitzar aquest espai-temps com una amenaça en cas de que no es puguin complir les tasques previstes). En la mesura que milloren, augmenta el seu interès per les feines i disminueix el temps de joc).
- Disposar d'una prestatgeria per cada un, amb el seu nom, on deixar les seves coses, diferenciades de les dels altres companys.
- Reduir al mínim els canvis de les rutines diàries.
- Preparar la separació de cada dia i el retrobament del dia següent.
- Fer fotografies mentre realitzen diferents activitats durant el curs amb l'objectiu d'oferir-los-hi una percepció diferent de sí mateixos, més enllà del comportament disruptiu. Recollir-les en un DVD que se'ls hi entregarà a final de curs per poder estimular el record i atenuar el dolor de la llarga separació.
- Durant les vacances "llargues" escriure una o dues targetes postals per facilitar el record i el "sentir-se pensats".

## **EL DOCENT COM A CONTINENT. UN REFERENT PERSONAL CONSTANT I SÒLID**

- Ha d'oferir una contenció emocional que els expliqui i permeti entendre què els passa. Verbalitzar les vivències de manera que puguin ser aclaridores. Ell és el pont entre el món intern, caòtic de l'alumne i la realitat externa que li sembla tan dolorosa i confusa (Vilagut, 2001).
- Ha de sentir-se bé amb si mateix. Estar satisfet amb la seva vida personal . Si no fos així podria carregar al grup educo-terapèutic amb aquesta responsabilitat i viure'l com un èxit narcisista o com un fracàs persecutori.
- Tenir en compte el lloc on es col·loca per ser ben vist, l'actitud corporal, la paraula i el ritme, donat que la nostra veu pot tranquil·litzar, donar vitalitat, consolar, o enrabiar. Crear una "atmosfera de la comunicació"(Meltzer, 1994).
- Tenir autoritat. Mostrar els límits mentals i físics. Ser flexible però ferm, afavorint la diferenciació entre l'adult i el nen, entre allò intern o extern; molt necessari per ells donat que en mig de la seva confusió, si aquesta diferència no es mostra, qui cobriria les seves necessitats elementals dins del nou "grup-família"?, qui podria tenir cura d'ells quan estiguessin en conflicte?, qui els ajudaria a pensar? El vincle és el que genera també l'autoritat[4].
- Davant els atacs violents al docent, causats pel dolor de la separació o per una intervenció desafortunada o una exigència que genera més frustració de la tolerable, admetre el dolor que ens ocasiona tant física com mentalment, i confrontar-lo amb fermesa a la seva agressivitat[5].
- Reconèixer els propis errors oferint amb això una nova experiència a l'alumne.
- Davant d'un atac per gelosies o l'enveja cap un altre company, aguantar el seu cos i parar-lo com sigui. De vegades serà suficient la nostra mà, altres haurem d'utilitzar els braços, les cames, o un suport com una cadira o una paret on repenjar-lo o l'ajut d'un altre company més fort que nosaltres per contenir-lo, o fins i tot treure'l de la classe.
- Oferir-li una credibilitat i confiança en la seva capacitat i desenvolupament.
- Durant l'últim curs, preparar l'acomiadament del grup i anticipar el què vindrà.
- Realitzar treballs perquè romanguin com un record d'ell.

## **CANVIS QUE VAN ANAR APAREIXENT DURANT ELS QUATRE ANYS DE LA CONSTITUCIÓ DEL GRUP EDUCO-TERAPÈUTIC**

Van començar a estar més tranquils en la seva classe ordinària, a tenir una actitud d'escolta, a ser més acceptats per els companys i socialitzar-se en les hores de pati (abans no podien jugar amb ningú ni acceptar les normes dels jocs). Van començar a tolerar el fet d'esperar, i mica en mica, la frustració.

Van començar a conviure amb major tranquil·litat a casa i disminuir els comportaments tirànics amb els familiars; van anar desapareixent molts insults, sobretot els "fill de puta!", i *me cago en tu madre!*. Va aparèixer la paraula davant de la situació de conflicte. Van començar a compartir el material i a sentir-se il·lusionats per retrobar-se i fer la tasca junts.

Van començar a aprendre i a interessar-se per les tasques escolars , i va aparèixer la preocupació pels resultats acadèmics, en el lloc del menyspreu i la indiferència.

Amb això vam començar a plantejar-nos objectius de treball tots plegats a partir de a pregunta "Què vull aprendre?".

Van aprendre a sumar, restar, dividir i multiplicar; a fer lectura comprensiva en paràgrafs breus; una grafia més adequada i entenedora, iniciant-se amb l'ortografia arbitrària.

El grup també va fer la seva pròpia *reverie* amb cada un dels nois; li retornava a cada un la seva imatge, com era, i com podia arribar a ser. Els nois se sentien continguts, acceptats i estimulats en el seu creixement. Tot sumat els va portar a descobrir i contactar també amb els seus sentiments d'amor, generositat i esperança. Van passar a compartir i renunciar, allò tant difícil per a ells. Es va iniciar el canvi.

## **DES DE L'ESCOLA ENS PLANTEGEM LES SEGÜENTS QÜESTIONS**

Quin és l'origen de la formació dels valors i com s'organitzen dins la ment d'un nen? Quins factors intervenen per a que al llarg del seu desenvolupament es constitueixin? De què s'alimenten" al llarg del seu creixement? És difícil i llarg respondre a aquestes qüestions.

La idea que té D.Meltzer sobre l'aparell psíquic i el seu concepte d'*Objecte Combinat* (Meltzer, 1988) m'ajuda a comprendre l'origen de molts dels conflictes dels nostres alumnes.

Per a que el nen es desenvolupi necessita de l'objecte patern i matern. Ambdós, generen l'*objecte combinat* que funcionarà (o no) com un equip de treball (Tabbia,2004) en el qual un serà *Continent* o *Contingut* (Bion, 1970) de l'altre i viceversa; i a l'hora podran (o no) exercir la funció de *reverie* (Bion, 1970) amb la seva prole. Si qui exerceix les funcions parentals té greus dificultats per responsabilitzar-se, és violent o abandonic, no oferirà un *objecte combinat* respectuós, curós i creatiu amb el qual el nen pugui identificar-se, sinó un objecte infantil, hostigant i violent. Si no es genera un canvi, mica a mica, es desenvoluparà una personalitat caracterial. Les conductes disruptives seran la manifestació simptomàtica dels vincles que no s'han pogut generar al llarg de la seva curta vida dins del grup familiar, i que a l'hora recullen el símptoma del propi grup, en certa mesura també "disruptiu".

A les nostres escoles hauríem d'afavorir i generar *una cultura de la comprensió del nen caracterial* (F. Gonzalez 2014, en comunicació personal) que permetés intervenir a tot l'equip de professionals del centre d'una manera més esperançada i ajustada a les seves necessitats, més enllà de la tutora i l'especialista, i en els diversos àmbits escolars. Amb això disminuiria el patiment que es genera en tota la comunitat educativa.

### **Referències Bibliogràfiques:**

- BION, W. R. (1966). *Aprendiendo de la Experiencia*, Paidós, Bs. As.  
BION, W. R. (1997). *Experiencias en Grupos*, Editorial Paidós, Bs. As., 2ª reimpression.  
COROMINAS, J (1985). Defenses autístiques en nens psicòtics: Estudis, aplicacions en psicoteràpia i psicopedagogia. *Revista Catalana de Psicoanàlisis nº 20*.  
MELTZER, D (1973) Interpretación rutinaria e interpretación inspirada. Boletín Científico de la Asociación Psicoanalítica Británica.



- MESSEGUER, R. (2008) *Conferencias sobre Psicoterapia Psicoanalítica Grupal. Aportaciones teórico-clínicas*. Instituto Francés, Barcelona 2008. Dentro del marco de conferencias de la Sociedad de Historia del Psicoanálisis.
- ORTIZ, M. (2007) Pautes d'intervenció educo-terapèutiques a l'IES. *Àmbits de Psicopedagogia n°20*.
- TABBIA, C. Los sistemas de valores de la realidad psíquica. Leído en la VII Jornada del Centre Alberto Campo: "Cambio de valores", Barcelona, 6-XI-2004. Publicado en *Intercambios. Papeles de psicoanálisis*, Nº 14, junio 2005, Barcelona, 51-61.
- TUSTIN, F. (1992). *El cascarón protector en niños i adultos*. Amorroutu Editores.
- VILAGUT, P (2008) Les necessitats bàsiques dels infants autistes. *Àmbits de Psicopedagogia Nº 22*

**Notes:**

**[1]** Reverie (del francès: omieig) término de W.Bion, referit a la capacitat de la mare de retornar al bebé la seva experiència emocional sense metabolitzar en forma de pensaments adequades per ser continguts i pensats per elll.

**[2]** Montserrat Ortiz, 2007.

**[3]** Els nois tenien una activitat que els agradava molt i a mi em cridava molt l'atenció. Era copiar un text a la pissarra. Per a tots els nens és un martiri escoltar al professor dir "...Anem a fer una còpia de la pissarra", però en canvi per a ells, amb totes les seves dificultats, els proporcionava un plaer. Era la nostra feina-opció quan les coses no anaven bé, es barallaven o cadascú anava pel seu costat o no m'entien...Quan no hi havia manera de comprendre el què passava i per tant no podíem seguir endavant perquè el conflicte no es resolía. Llavors els feia recollir-ho tot, els recol·locava, s'iniciava el silenci, es repartia "paper i llapis" i triava una història que pogués interessar-los. Començava a escriure-la a la pissarra i ells, al moment començaven la feina. La tranquil·litat arribava al grup que quedava recollit en aquesta tasca i els feia sentir en una única ment.

**[4]** A Hamza, quan ja portàvem junts en el grup un parell de cursos i s'atrevia a desafiar la norma que li havia posat de no sortir de classe a l'hora de treballar, li deia: "- *sabes muy bien que no puedes salir hasta que termines... No hace falta que te lo esté diciendo a cada rato. Puedes pensarlo...*". Ell insistia en sortir i anar al lavabo sense necessitat. Finalment li vaig dir: "*Mira, no hace falta que te trate como un niño pequeño. Tú quieres salir... Vete.... Sabes que hay una norma... Que sepas también que si te vas, te vas sin mi permiso. Haz lo que creas que has de hacer. Si te ve algún profesor rondando por los pasillos, ya te entenderás tú con él. Yo no podré intervenir puesto que sales sin mi permiso.*". La majoria de les vegades podia romandre en el seu lloc; altres era jo la que havia de contenir la meva angoixa per allò que pogués passar "al passadís".

**[5]** Un d'ells, en una ocasió, em va agafar la mà, va prendre'm un dit fortament i em va dir: "*¡Pilar, si quiero puedo romperte el dedo ahora mismo!*" mirant-me intensament. Vaig esperar. Vaig respirar i li digué: "*estas muy enfadado; podrías decirme porqué*", mentre seguia amb el meu dit en la seva mà. Ell apretava i afluijava. Vaig continuar dient: "*el daño que me harías en el dedo si me lo rompes me lo podría curar el médico en el hospital,...pero el daño que tu sentirías a dentro por haberme hecho daño a mí, sería tan grande que ningún médico podría curártelo en mucho tiempo*". El vaig mirar. Vaig esperar, Em va mirar...i em va deixar anar. Vaig tornar a respirar. Vam poder continuar.

**Correspondència amb l'autora:** Pilar Vilagut Macià. E-mail: [pvilagut@xtec.cat](mailto:pvilagut@xtec.cat)