

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

LA ESCUELA, UNA EXPERIENCIA DE RELACIÓN TERAPÉUTICA TAMBIÉN PARA ALUMNOS CARACTERIALES. UNA APLICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA DINÁMICA

Pilar Vilagut Macià

Profesora de Educación Especial en una escuela de Barcelona

RESUMEN

El artículo pretende dar elementos de reflexión para comprender a los alumnos y alumnas caracteriales; cual puede ser el origen de su malestar; ofrecer algunas ideas sobre cómo intervenir en su educación para favorecer un desarrollo adecuado, rico en conocimientos y emociones.

Palabra clave: Educación inclusiva, conducta, emociones, aprendizaje.

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-

Quiero expresar mi convencimiento de que es posible trabajar con los alumnos caracteriales en nuestras escuelas bajo conceptos de la psicología dinámica e ir más allá de lo que son “los aprendizajes”.

W. Bion (1962), nos habla de la importancia que tiene para el niño la capacidad de *reverie* (ensoñación) de la madre: aquel estado psíquico que le permite hacerse cargo de los sentimientos y emociones que va experimentando su hijo; es gracias a esta capacidad de contener y comprender sus experiencias, que el infante podrá comenzar a desarrollar “(...) su aptitud de reflexión sobre sus estados psíquicos”. Pues bien, alguna cosa parecida sucede con los niños y niñas caracteriales que atendemos en nuestras escuelas o despachos profesionales. Hemos de entender que, dadas sus dificultades, cubrir estas necesidades de contención y comprensión de sus experiencias, en ellos, es prioritaria.

Este artículo ofrece al lector una manera de abordar las graves dificultades que presentan estos niños y que les dificulta o impide su desarrollo emocional y cognitivo.

Encontrará propuestas de intervención útiles tanto en el marco de la escuela especial u ordinaria y una reflexión sobre cómo activar el *self* del niño. La confianza, la perseverancia, la firmeza, y la comprensión de que se está ante un proceso gradual son algunas de las "herramientas" que se proponen para promover el cambio en estos niños especiales.

Poco a poco, van construyendo su *self* en un contexto de relación que les ofrece un clima de seguridad y confianza, en el cual se atreverán a desplegar sus afectos, mejorando su capacidad de regulación emocional y autonomía.

¿CÓMO VEA AL NIÑO CARECTERIAL? ¿QUÉ TENGO PRESENTE CUNADO LO ENCUENTRO EN LA ESCULEA Y HABLO CON MIS COMPAÑEROS SOBRE ÉL?

Es un niño cuya relación con sus figuras parentales no le permite desarrollar unos objetos internos suficientemente buenos como para permitirle vivir en confianza consigo mismo y su entorno, y por tanto desarrollarse como un ser mentalizado y creativo. Ellos no le sirven de modelo para poderse identificar; se siente inseguro, atemorizado, frágil y solo.

Al mismo tiempo, como es un niño, necesita de los adultos con los que vive para sobrevivir.

Todo ello hace que sea un niño poco diferenciado, con dificultades para reconocer la realidad externa y diferenciarla de la interna, con una baja o ninguna autoestima, con intolerancia a la frustración y a la espera, y con graves dificultades para gestionar sus emociones que, a veces pueden manifestarse con comportamientos violentos.

En definitiva, es un niño que no puede engendrar en su interior un sistema de valores y representaciones sociales que le permita generar vínculos emocionales y por tanto vivir con una mayor armonía en su entorno y consigo mismo.

LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA

Un centro educativo permite ofrecer a los niños, bajo mi punto de vista, dos vertientes que se dan conjunta y paralelamente: una educativa propiamente dicha, relacionada con el aprendizaje y en la que se le proporciona al alumno algún contenido cuando este ya puede colocarse en un espacio mental, ser recordado y utilizado en alguna medida, y otra terapéutica relacionada con la creación y estructuración de su personalidad, la comprensión de sí mismo y su entorno. Estas vertientes paralelas, a su vez tienen muchos puntos donde convergen y es en ellos, donde será fundamental tener presente la vertiente terapéutica y ofrecerle experiencias que le ayuden a desarrollar un espacio interior y reconocerse como un ser mentalizado. E. Bick nos decía "...el concepto de un espacio en el interior del *self* no puede surgir hasta que las funciones de contención no hayan sido introyectadas" (Bick, 1968), y sin ese espacio interior difícilmente se puede aprender.

¿POR QUÉ TOMO LA PSICODINÁMICA PARA TRABAJAR EN LA ESCUELA Y CON ESTA TIPOLOGÍA DE ALUMNOS?

Porque es en ella en la que podemos trabajar con las emociones más profundas y a veces inconscientes. Es difícil en la escuela hablar de "inconsciente"; pero en un ámbito que está repleto de grupos, y numerosos, es prácticamente imposible que no se muevan reacciones inconscientes entre sus miembros. Que no deban o no puedan ser atendidas, ya que no se trata de un setting exclusivamente terapéutico, no quiere decir que no se den. Si podemos ayudar a los niños a pensar sobre qué emociones motivan su conducta, poco a poco podrá ser modificada, y por tanto le permitirá mantener una relación con su mundo interno y su entorno diversa. . Por otro lado nos permite también recoger y atender a los aspectos más sanos y saludables de los sujetos.

LA IMPORTANCIA DEL GRUPO

Todos nacemos en una "familia" y es en este grupo en donde crecemos y nos vamos desarrollando. Si este grupo inicial es excesivamente conflictivo y no cumple con sus funciones parentales, surgirán de él individuos con graves conflictos que se trasladaran hacia el afuera, la sociedad.

Poder crear un grupo reducido de compañeros con dificultades semejantes, que se encuentran diariamente con una misma tarea, durante un tiempo determinado, en el mismo espacio, dirigidos y cuidados por un adulto capaz de ofrecer experiencias emocionales más adecuadas, facilita que aparezcan emociones primitivas en conflicto, y que se realice una *reverie* [1] con los alumnos, lo cual es tarea difícil por no decir imposible dentro de unas aulas tan pobladas como las que actualmente existen en nuestras escuelas. En estos muchachos la expresión conductual se da allá donde estén y con quien estén; el problema está en qué si no hay una respuesta que les ofrezca una comprensión de lo que les sucede, se perpetuarán con el consecuente sufrimiento para toda la comunidad escolar.

Ellos son el *contenido* del que debe o debería ser el *continente*: la escuela y los profesionales.

Para que se pueda dar la transformación, se debe ofrecer un espacio, un tiempo, y un clima en el que pueda surgir el intercambio emocional, con las mismas tensiones y conflictos que se pueden dar en el espacio gran-grupo, o en el grupo familiar. Los otros compañeros simbólicamente representan a los hermanos y el profesor a papá-mamá. A partir de aquí surgen: la transferencia que hacen de sus sentimientos y experiencias vividas en el grupo familiar sobre el profesor, y los compañeros (con los conflictos edípicos, los celos y las envidias), y al grupo, vivido como un "todo", con la significación simbólica que para ellos tiene la pertenencia a este (*Esta es la clase de los tontos* se decían al principio), y al entorno (espacios, material, actividades); la contratransferencia (que nos hacen sentir); nuestra función docente-conductora; la escucha flotante que nos permite estar atentos no solamente a un solo objetivo sino varios a la vez.

La posibilidad de ir conectando, poco a poco, con experiencias emocionales básicas, con nuevas vivencias e identificaciones a través de la interacción con los adultos, los compañeros, el espacio, la organización del tiempo, el material escolar y las propuestas de actividades, unirá al grupo y le dará cierta consistencia creando un clima emocional con el que los chicos aprenderán a comunicar y a tener en

cuenta al otro. Ello repercutirá en un mejor desarrollo emocional y cognitivo; en una mejor calidad de vida, y a configurar unos valores e ideales más saludables. *No hay valores sin grupo del mismo modo que no hay persona ni grupo interno sin grupo externo o social* (Tabbia, 2004).

LA ESCUELA: UBICACIÓN, ALUMNADO, PROFESIONALES, IDEARIO

A continuación expondré una experiencia vivida como Profesora de educación especial y psicóloga-psicoterapeuta, en un centro de enseñanza. Se trata de un centro de Educación Infantil y Primaria, de titularidad pública que depende directamente del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña. Acoge a unos 460 alumnos de 3 a 12 años. Se encuentra ubicado en un céntrico barrio de Barcelona. Cada curso dispone de dos líneas formadas por grupos mixtos, de 24 a 28 alumnos heterogéneos. En total somos un equipo de 29 profesionales, la mayoría de entre 40 y 55 años de edad. En los últimos años ha recibido un considerable número de alumnos inmigrantes hispanoamericanos, chinos, hindús, paquistaníes. El número de alumnos con necesidades educativas especiales es elevado y por esta razón dispone de tres especialistas: uno para los recién llegados que no hablan nuestra lengua, y dos para los alumnos que presentan hándicaps cognitivos y comportamentales. Se rige por el currículum escolar propuesto por la administración e intenta ofrecer una atención individualizada y continuada a los alumnos que lo necesitan, teniendo en cuenta los diferentes niveles de aprendizaje, capacidades y habilidades de los mismos. Igualmente en su proyecto educativo no olvida el entorno en el cual se encuentra y está abierto a las propuestas educativas que surgen a nivel de barrio, más próximas al alumnado y sus familias. Mis funciones como especialista en Pedagogía Terapéutica son las de atender a los alumnos que no pueden seguir el ritmo del aula en la que se encuentran ubicados, por alguno de los motivos siguientes: trastorno autista, retraso generalizado en el desarrollo, retraso por problemas ambientales y sociales, deficiencias sensoriales, motrices, dislexias o trastornos del lenguaje, o por trastorno grave del comportamiento. Para llevar adelante la tarea se realizan planes individualizados para los alumnos, conjuntamente con el tutor. Una vez realizados estos se comparten con la familia que los aprueba. En ellos constan los objetivos y contenidos curriculares, y/o emocionales y de socialización que se prevé pueda conseguir el alumno durante el tiempo que dura el ciclo. Son flexibles y se actualizan periódicamente según se vea la evolución o la necesidad del alumno. Para llevar adelante dichos planes de trabajo se distribuyen los alumnos en pequeños grupos con los cuales se puede trabajar en el aula grande con el resto de compañeros o bien en un espacio diferente. De este modo los alumnos reciben una atención más individualizada y atenta a sus necesidades.

CONSTITUCIÓN DEL GRUPO EDUCO-TERAPÉUTICO[2]

Durante los últimos años en la escuela de Barcelona, donde trabajo actualmente, nos encontramos con diversos alumnos caracteriales, con comportamientos violentos y dificultades para tolerar los límites y las normas. Imposibilitaban realizar las actividades escolares de forma normalizada debido a: los ruidos, gritos, agresiones y burlas a los compañeros y en algunas ocasiones a los profesionales, huidas de la clase, destrozos del material escolar propio y de los otros, y a la gran dificultad para escuchar. No se daba contención emocional y física alguna, y ninguna o poca tolerancia al dolor mental. Con motivo de estas "peculiaridades", sufrían un retraso cognitivo que los diferenciaba del resto de los compañeros de su

edad en dos cursos o más. Eran diversas las razones que estaban en la raíz de estas conductas disruptivas, siempre dentro del grupo familiar: abandono del hogar por parte de la madre, alcoholismo, violencia de género, emigración y pérdida temprana de referentes, cambio de sexo en la elección de la pareja parental...

Inicialmente trabajé con ellos haciendo hincapié en los conocimientos, junto con otros compañeros de aula con hándicaps más leves, durante tres sesiones a la semana, sin observar en ellos evolución suficiente como para ofrecerles una satisfacción personal y cierta normalidad en su vida escolar. Seguían siendo motivo de rechazo implícito por parte de los maestros, y bien explícito por parte de los compañeros.

Nuestras horas de encuentro no ofrecían suficiente confianza en el profesional-madre que les permitiera crear un vínculo emocional a través del cual pudieran empezar a sentir que se podía estar en el mundo de otra manera, más esperanzada y menos dolorosa. Las separaciones-rupturas eran demasiadas, y los re-encuentros demasiado distantes para tanta necesidad de atención, contención y comprensión.

Con este panorama comencé a gestar la idea de crear un grupo educo-terapéutico. Concreté mi propuesta a la dirección del centro: trabajar con ellos cada día, con una educadora, durante las dos primeras horas de la mañana para trabajar las "asignaturas" instrumentales (al mismo tiempo que el grupo-grande), y después pasar a su aula ordinaria y continuar con el resto de compañeros. Frente a la necesidad tan explícita de atención y exclusividad era imposible y hasta peligroso atender a los "alumnos-bebés" y calmar sus ansiedades con un solo adulto. Se aceptó mi propuesta e inicié el trabajo con el compromiso de revisarlo y ver si los objetivos previstos se iban consiguiendo. Lo comunicamos a los familiares y comenzamos.

Se trataba de un grupo de 6 alumnos con edades comprendidas entre siete y nueve años. No podían aprender a leer ni a escribir y la comprensión de los números era muy precaria, su grafía deficiente y su interés por los contenidos de otras materias escaso. Para mí era evidente que el único modo de que se transformara todo ello era partiendo del trabajo de las emociones que surgieran con mis propuestas de trabajo curricular en clase. Era imprescindible reducir los objetivos y contenidos escolares propuestos, anticipar lo que se iba a hacer durante el día, establecer rutinas y sistematizar las actividades con el fin de disminuir el nivel de frustración y la angustia que las tareas escolares provocaban.

Estuvimos meses con las persianas bajadas para evitar la mirada al "vacío" de la calle que a veces convidaba a lanzarse o a lanzar objetos; las sillas eran herramientas que podían "volar" en cualquier momento para atacar a algún compañero, lo mismo que los lápices y las tijeras se convertían en útiles para agredir.

A partir de mis propuestas curriculares comenzaron a aparecer sus dificultades emocionales: la intolerancia a la frustración, la dificultad de la espera, el temor al fracaso y al no saber, las envidias y los celos de los compañeros-hermanos, el temor de la separación, el temor al cambio, la dificultad para pensar y utilizar el recuerdo como herramienta, la agresividad y violencia hacia ellos mismos y los otros, los sentimientos de culpa, la incapacidad de tolerar las emociones y utilizar el lenguaje verbal para relacionarse, sentimientos de persecución (*no quiero que me*

mire...!, me mira mal...!, me ha cogido mi goma!, ...es mi silla!.. me ha tirado el papel al suelo...!), la falta de esperanza...

EL ENTORNO COMO CONTINENTE. ALGUNAS CUESTIONES TÉCNICAS QUE FAVORECEN LA DISMINUCIÓN DE LA ANGUSTIA Y LA PARICIÓN DEL ACTO DE PENSAR

Es importante que los alumnos puedan hacer suyo ese entorno, invistiéndolo día a día de sus afectos y emociones (J.M. Brun, 2001). En la medida que lo "impregnen" de ellos, tomará significado y les aportará un continuo de emociones y sensaciones distintas; un conjunto de buenas experiencias que les permitirá relacionarse y hacer nuevas identificaciones.

¿Qué les puede ayudar?

- Ofrecer un buen espacio de convivencia en un entorno físico seguro y con límites claros.
- Cada mañana, antes de iniciar las tareas, comentar y apuntar en la pizarra el título "*Qué vamos a hacer ahora*" y enumerarlo. Anticipar.
- Mostrar y dejar un modelo del trabajo a realizar a la vista.
- Introducir actividades ajustadas a sus posibilidades, encaminadas al conocimiento, a la comprensión y utilización de su pensamiento.
- Hacer las tareas en libretas tamaño "cuartilla" en lugar del "folio"-interminable, para facilitar un "final" visible en cada hoja, y que les permitiera tener el material recogido en lugar de "suelto-tirado" en una carpeta.
- Cuando alguna cosa se rompe darles la oportunidad de repararla, disminuyendo al máximo el sentimiento de destrucción, violencia, o indiferencia.
- Poner límites flexibles en la realización de las tareas.
- Cuando no se pueda realizar la tarea prevista y no se puede pensar en lo que pasa, o quién lo impide, buscaremos aquella que puede ofrecerles "unidad" de nuevo y que sea del agrado de todo el grupo (el grupo con una sola mente)[3].
- Tener material escolar para cada uno con la posibilidad de poner su nombre y no tener que compartirlo obligatoriamente.
- Darles espacio-tiempo para hablar de forma espontánea entre ellos bajo la escucha atenta del adulto.
- Hacer los cambios de espacio imprescindibles. Si han de hacer la actividad fuera de la clase prepararlos con antelación.
- De las dos horas de sesión de trabajo conjunto, fuera como fuera la "clase", dejar 30 minutos para realizar actividades de juego libre, individual o de grupo, normativo o simbólico, siempre con el acompañamiento de los adultos, (no utilizando ese tiempo como una amenaza si no se puede cumplir con lo previsto. En la medida que mejoran aumenta su interés por las tareas y disminuyen el tiempo de juego.)
- Disponer de una estantería para cada uno, con su nombre, donde dejar sus cosas, diferenciadas de las de los otros compañeros.
- Reducir al mínimo los cambios en las rutinas diarias.
- Preparar la separación de cada día y el reencuentro del día siguiente.
- Hacer fotografías mientras realizaban diferentes actividades, a lo largo del curso, con el objetivo de ofrecerles una percepción diversa de sí mismos,

más allá del comportamiento disruptivo. Recogerlas en un DVD que se les entregaba a final de curso para poder estimular el recuerdo y atenuar el dolor de la larga separación.

- Durante las vacaciones "largas" escribir una o dos tarjetas-postales para facilitar el recuerdo y el "sentirse pensados".

ELDOCENTE COMO CONTINENTE. UN REFERENTE PERSONAL CONSTANTE Y SÓLIDO

- Ha de ofrecer una contención emocional que les explique y permita entender qué les pasa. Verbalizar las vivencias de manera que puedan ser esclarecedoras. Él es el puente entre el mundo interno, caótico del alumno y la realidad externa que le parece tan dolorosa y confusa (Vilagut, 2001).
- Ha de sentirse bien consigo mismo. Estar satisfecho con su vida personal. Si no fuera así podría cargar al grupo educo-terapéutico con esa responsabilidad y vivirlo como un éxito narcisístico o como un fracaso persecutorio.
- Tener en cuenta el lugar donde se coloca para ser bien visto, la actitud corporal, la palabra y el ritmo, puesto que nuestra voz puede tranquilizar, dar vitalidad, consuelo, o enrabiar. Crear una "atmosfera de la comunicación" (Meltzer, 1994).
- Tener autoridad. Mostrar los límites mentales y físicos. Ser flexible pero firme, favoreciendo la diferenciación entre el adulto y el niño, entre lo interno y lo externo; algo tan necesario para ellos puesto que en su confusión si esta diferencia no se muestra ¿quién cubriría sus necesidades elementales dentro del nuevo "grupo-familia"?, ¿quién podría cuidarlos cuando estuviesen en conflicto?, ¿quién los ayudaría a pensar? El vínculo es el que genera también la autoridad[4].
- Frente a los ataques violentos al docente, causados por el dolor de la separación, o por un una intervención desafortunada, o una exigencia que genera más frustración de la tolerable, admitir el dolor que nos ocasiona tanto física como mentalmente, y confrontarlo con firmeza a su agresividad[5].
- Reconocer los propios errores ofreciendo con ello una nueva experiencia al alumno.
- Frente a un ataque por los celos o la envidia hacia otro compañero, aguantar su cuerpo y pararlo como fuere. A veces será suficiente nuestra mano, otras tendremos que utilizar los brazos, las piernas, o un soporte como una silla o una pared donde apoyarlo, o sacarlo de la clase si es necesario.
- Ofrecerle una credibilidad y confianza en su capacidad y desarrollo.
- En el último curso preparar la despedida del grupo y anticipar lo que vendrá.
- Realizar trabajos para que permanezcan como un recuerdo de él.

CAMBIOS QUE FUERON APARECIENDO A LO LARGO DE LOS CUATRO AÑOS DE LA CONSTITUCIÓN DEL GRUPO EDUCO-TERAPÉUTICO

Comenzaron a estar más tranquilos en su clase ordinaria, a tener una actitud de escucha, a ser más aceptados por los compañeros y socializarse en las horas de recreo (antes no podían jugar con nadie ni aceptar las normas de los juegos). Apareció la capacidad de esperar I y poco a poco la tolerancia a la frustración.

Comenzaron a convivir con mayor tranquilidad en casa y disminuir los comportamientos tiránicos con los familiares; fueron desapareciendo muchos insultos, sobre todo los "*¡hijo de puta!*" y "*¡me cago en tu madre!*". Apareció la palabra frente la situación de conflicto. Iniciaron a compartir el material y sentir ilusión por reencontrarse y hacer la tarea juntos.

Empezaron a aprender e interesarse por las tareas escolares y apareció la preocupación por los resultados académicos, en el lugar del desprecio y la indiferencia. Con ello empezamos a plantearnos objetivos de trabajo juntos a partir de la pregunta "*¿qué quiero aprender?*".

Aprendieron a sumar, restar, dividir, y multiplicar; a hacer lectura comprensiva en párrafos breves; una grafía más adecuada y entendible, iniciándose con la ortografía arbitraria.

El grupo también hizo su propia *reverie* con cada uno de los chicos; le devolvía a cada uno su imagen, cómo era y podía llegar a ser. Los chicos se sentían contenidos, aceptados y estimulados en su crecimiento.

Todo sumado les llevó a descubrir y contactar también con sus sentimientos de amor, generosidad y esperanza. Pasaron a compartir y renunciar, algo tan difícil para ellos. Se inició el cambio.

DESDE LA ESCUELA NOS PLANTEAMOS LAS SIGUIENTES CUESTIONES

¿Cuál es el origen de la formación de los valores y cómo se organizan dentro de la mente de un niño? ¿Qué factores intervienen para que a lo largo de su desarrollo se constituyan? ¿De qué se "alimentan" a lo largo de su crecimiento? Es difícil y largo responder a estas cuestiones.

La idea que tiene Meltzer sobre el aparato psíquico y su concepto de *Objeto Combinado* (Meltzer, 1988) me ayuda a comprender el origen de muchos de los conflictos de nuestros alumnos. Para que el niño se desarrolle necesita, pues, del objeto paterno y materno. Ambos, generan el objeto combinado que funcionará (o no), como un "equipo de trabajo" (Tabbia, 2004) en el cual uno será *Continente o Contenido* (Bion, 1970) del otro y viceversa, y que a su vez podrán (o no), ejercer la función de *Reverie* (Bion, 1970) con su prole. Si quien ejerce las funciones parentales tiene graves dificultades para responsabilizarse, es violento o abandonico, no ofrecerá un objeto combinado respetuoso, cuidador y creativo con el cual el niño pueda identificarse, sino un objeto infantil, hostigante y violento. Si no se genera un cambio, poco a poco, se desarrollará una personalidad caracterial. Las conductas disruptivas serán la manifestación sintomática de los vínculos que no se han podido generar a lo largo de su corta vida dentro del grupo familiar, y que a su vez recogen el síntoma del propio grupo, en cierto modo también "disruptivo".

En nuestras escuelas deberíamos favorecer y generar *una cultura de la comprensión del niño caracterial* (F.González 20014, en comunicación personal) que permitiera intervenir a todo el equipo de profesionales del centro, de un modo más esperanzado y ajustado a sus necesidades, más allá de la tutora y el

especialista, y en los diversos ámbitos escolares. Con ello disminuiría el sufrimiento que se genera en toda la comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas:

- 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 psicoterapia i psicopedagogia*. Revista Catalana de Psicoanálisis 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. Dentro del marco de conferencias de la Sociedad de Historia del Psicoanálisis.
ORTIZ, M. (2007) *Pautes d'intervenció educu-terapèutiques a l'IES. Àmbits de Psicopedagogia nº20*.
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

Notas:

[1] Reverie (del francés: ensueño) es un término acuñado por W.Bion, se refiere a la capacidad de la madre de devolverle al bebé su experiencia emocional sin metabolizar en forma de pensamientos adecuados para ser contenidos y pensados por él.

[2] Montserrat Ortiz, 2007.

[3] Los chicos tenían una actividad que les encantaba, y que a mí me llamaba mucho la atención. Era hacer una copia de la pizarra. Para todos los niños es un martirio oír decir al profesor: "...Vamos a hacer una copia de la pizarra...", pero en cambio para ellos, con todas sus dificultades, les proporcionaba un placer. Era nuestra tarea-opción cuando las cosas no iban bien, se peleaban, o cada uno iba por su lado o no me entendían... No había manera de comprender lo que sucedía y por tanto no podíamos seguir adelante ya que el conflicto no se resolvía. Entonces, se recogía todo, los recolocaba, se iniciaba el silencio, se repartía "papel y lápiz", y escogía una historia que pudiera interesarles. Iniciaba a escribirla en la pizarra, y ellos al momento iniciaban la tarea. La tranquilidad llegaba al grupo que quedaba recogido en esa tarea y les hacía sentirse con una única mente.

[4] A Hamza, cuando ya llevábamos juntos en el grupo un par de cursos y se atrevía a desafiar la norma que les había puesto de no salir de clase mientras era la hora de trabajar, le decía: "- sabes muy bien que no puedes salir hasta que termines... No hace falta que te lo esté diciendo a cada rato. Puedes pensarlo...". Él insistía en salir e ir al baño sin necesidad. Finalmente dije: "Mira, no hace falta que te trate como un niño pequeño. Tú quieres salir... Ves... 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 mayoría de las veces podía permanecer en su lugar; otras era yo la que debía contener mi angustia por lo que pudiera suceder "en el pasillo".

[5] Uno de ellos, en una ocasión, me agarró la mano, tomo un dedo fuertemente y me dijo: "¡Pilar, si quiero puedo romperte el dedo ahora mismo!" mirándome intensamente. Esperé, respiré y le dije: "estas muy enfadado; podrías decirme porqué", mientras seguía con mi dedo en su mano. Él apretaba y aflojaba. Y continué: "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". Lo miré. Esperé. Me miró...y me soltó. Volví a respirar. Pudimos continuar.

Correspondencia con la autora: Pilar Vilagut Macià. E-mail: pvilagut@xtec.cat