

## PENSAMIENTO PSICOANALÍTICO Y ESCUELA. INTERCAMBIOS

Ana M<sup>ª</sup> Roig

### *Introducción*

La población infantil se escolariza durante la etapa de la vida que va de los tres a los doce años en los Centros de Educación Primaria. Estos centros son observatorios privilegiados para poder seguir la evolución individual y grupal de los niños, las niñas y sus familias durante un largo e importante período de la vida, con frecuencia nueve años.

Al inicio y a lo largo de la escolaridad se detectan problemáticas diversas y los equipos educativos tienen que organizarse para contener las vicisitudes de su alumnado, de sus familias y de sus profesionales.

Pensamos que la Administración debería considerar esta realidad invirtiendo recursos y dedicando presupuestos suficientes para atender a todas las necesidades de salud mental y bienestar social en esta franja de población, y también formando a maestras y maestros<sup>1</sup> con conocimientos y vivencias que les hicieran entrar en contacto con el mundo interno de las personas.

La experiencia como docente con alumnado de Magisterio en prácticas durante mi vida laboral me ha permitido observar que, hasta el momento actual, no se ha incorporado en la formación de estos profesionales casi nada que haga referencia a estos temas.

---

<sup>1</sup> A lo largo del artículo se menciona indistintamente *maestro o maestra, alumno o alumna, niños o niñas*, para referirse a ambos géneros.

### *Escuela y desarrollo emocional en la infancia*

Teniendo en cuenta que, para una parte de los niños y las niñas, la escuela puede que sea el único lugar con una estructura física y emocional estable, un espacio de seguridad y tranquilidad, se ha de procurar que tenga unas condiciones acogedoras, tanto a nivel estructural como, sobre todo, emocional, ya que la institución escolar, además de solventar todo tipo de problemas cotidianos, debe contener, sin a veces saberlo, conflictos familiares, diferencias culturales y religiosas, duelos por pérdidas, separaciones, etc., que afectan a autóctonos y a inmigrantes.

En la Escuela Pública de Educación Infantil y Primaria en la que desarrollé mi labor como maestra a lo largo de mi vida profesional, al principio eran terapeutas que trabajaban privadamente quienes trataban las criaturas con dificultades. Posteriormente, con la aparición de los CDIAP (Centre d' Atenció Infantil i Desenvolupament Precoç) y los CSMIJ (Centre d'Assistència Primària Infantil i Juvenil), nuestra institución, como otras Escuelas Públicas de Educación Infantil y Primaria, encontraron un apoyo al poder derivar estos niños con dificultades para que recibieran tratamiento y para poder compartir estrategias a nivel educativo y emocional.

Aun teniendo en cuenta que los tratamientos son cortos y no abarcan todas las necesidades, su labor es imprescindible para la mejora del alumnado que recibe sus servicios.

Sin embargo, queda una franja de población que, a pesar de estar muy necesitada, no se puede acoger a este paraguas porque la desestructuración familiar lo hace imposible o porque sus culturas no conciben la posibilidad de una ayuda psicológica. Y este alumnado sigue escolarizado en el centro y sus maestros se encuentran confrontados con problemas para los que tienen que buscar soluciones creativas.

La escuela se beneficia del modo de entender el mundo emocional desde el pensamiento psicoanalítico, pero he constatado en mi trabajo como maestra que a veces cuesta compartir esta forma de pensar con el resto de colegas a pesar de los buenos resultados que se obtienen cuando se puede usar para intentar dar significado a comportamientos, formas de hacer de determinadas criaturas, familias y relaciones maestro-alumno que, sin esta mirada, son difíciles de comprender.

La escuela no es un lugar para hacer terapia pero sí puede ser un lugar terapéutico, donde sí podemos utilizar maneras de trabajar terapéuticas que ayuden, formas de comprensión del mundo interno, de observación, de contención, de respeto y de límites. Prueba de ello es que el alumnado que recibe atención individual o en pequeño grupo, nunca se olvida del día y la hora que les toca su sesión de trabajo. Estas sesiones, en general, se dedican a los aprendizajes, pero siempre incluyen algún juego de mesa o con el ordenador, un momento para hablar de sí mismos y de sus intereses. Pero lo más importante es la escucha y el trato exclusivo y personalizado que se les proporciona. Los niños agradecen la experiencia y van incorporando este marco de trabajo o *setting*.

Nuestras formas de interactuar permitirán que el alumnado se identifique con estas maneras de construir relaciones, cosa que les beneficiará a ellos mismos y al grupo.

Cuando el equipo docente, huyendo de las “etiquetas”, se pone de acuerdo en dar significado a comportamientos que pueden parecer extraños, da paso a nuevas formas de relación de la criatura con su entorno y a la adaptación de formas de trabajo menos ortodoxas que, tal vez, mejoren sus aprendizajes y su vida en la escuela.

### *Dificultades del equipo docente a la hora de compartir experiencias o poner en práctica nuevas formas de trabajo*

Una parte del profesorado de mi generación (hace más de cuarenta años) ya pensábamos que la escuela tenía que ingeniárselas para atender las dificultades del alumnado que se le había asignado. La otra parte pensaba —y aún piensa— que el aprendizaje tiene una base concreta y que el alumnado debe hacer las cosas como marcan las maestras sí o sí, de manera que el alumnado debe ceñirse al patrón de su tutor, cosa que discrimina negativamente a la parte del alumnado que no cumple con estos cánones.

Cuando se trata de incluir alumnado con dificultades de diferentes tipos en un aula, estos

enfoques entran en conflicto y se tienen que ir negociando con tiento formas distintas de ir trabajando con las maestras que van a intervenir y con el resto del claustro que también será corresponsable de la inclusión de este tipo de alumnado y sus familias.

Los profesionales que trabajan en Atención a la Diversidad (AD) son graduados en magisterio y con frecuencia también en Psicología o Pedagogía. Además, suelen efectuarse formaciones diversas y específicas relacionadas con la mejora de la atención a las dificultades de nuestro alumnado. Todo este bagaje forma parte del *currículum oculto* de las escuelas de Educación Infantil y Primaria, no reconocido por la Administración, pero que es muy importante en la consecución de la integración y la evolución del alumnado con dificultades que se asigna a estos centros, ahora denominados “Escuelas Inclusivas”.

Si bien la complicidad del equipo docente es básica para conseguir resultados insospechados, “lo conseguimos porque no sabíamos que era imposible”, no hay que perder de vista que el mundo escolar no es ajeno a los estragos que causa la envidia en los grupos de trabajo. A veces, el hecho de que a algunos colegas se les ocurran ideas de cómo dar solución a determinados problemas, o que contemplan la alegría con la que las criaturas con dificultades reciben a la maestra o maestro de AD que las va a buscar para sus sesiones de trabajo en pequeño grupo, genera tensiones que hay que ir gestionando para que el grupo vaya incluyendo las nuevas propuestas cuando se comprueba que dan buenos resultados, y pueda reconocerse el éxito de los aprendizajes y los cambios en el comportamiento.

Para ello sería importante que, en cada escuela, alguna persona experta en el conocimiento de la dinámica del mundo interno, personal y grupal formase parte del claustro, y que pudiese gozar de un reconocimiento institucional para mediar, reconducir y gestionar las dinámicas internas de las comunidades educativas.

Desde hace unos años en todas las escuelas funcionan las CAD (Comissió d’Atenció a la Diversitat). Esta comisión está formada por representantes del equipo directivo, del equipo de coordinación pedagógica, especialistas en AD y el EAP (Equip d’Assessorament Psicopedagògic), que se reúnen periódicamente. En estas sesiones se comparten los casos que más preocupan y se van

tomando decisiones conjuntas. Con todo, y como siempre, las orientaciones de pensamiento y la formación de cada uno de los miembros son determinantes en la toma de decisiones y en favorecer la complicidad del grupo para que se lleven a término. Cuando existe una corriente de simpatía y de confianza interpersonal todo fluye y el grupo consigue logros insospechados.

### *Cómo entrar en contacto con las dificultades del alumnado*

A veces solo se trata de poner en práctica la empatía para imaginar cómo afecta a algunos de nuestros alumnos la realidad familiar y social, posiblemente muy diferente a la nuestra, para poder adaptar nuestra exigencia en lo que se refiere a unos estándares de higiene, presentación de trabajos, etc. Sobre todo cuando posiblemente en la habitación del piso en que viven no tengan espacio para tener una mesa donde hacer los “deberes”, o ni tan solo una silla para sentarse, o solo puedan hacer uso de la lavadora una vez por semana, o se tengan que duchar con agua fría o casi no puedan comer.

Otras veces, cuando se ponen límites a las posibilidades de aprendizaje de determinado alumnado cabe preguntarse: ¿Cómo es posible que una criatura tenga dificultades para aprender a escribir y sin embargo pueda “robar” objetos a sus compañeros de aula o dinero a sus profesores o a sus padres de manera hábil y sostener después con mentiras bien estructuradas que, de ninguna manera, ha cometido estos actos? ¿Cómo nos sentiríamos si nos cambiasen de país y de lengua? ¿Cómo podemos pedirles que usen la lógica para resolver un problema de matemáticas cuando en su corta vida han tenido que sobrevivir a circunstancias que son ilógicas?

Preguntas de este estilo ayudan a que se abra un resquicio en los niveles de exigencia y pueden abrir la posibilidad de que los esfuerzos de los alumnos sean contemplados desde una perspectiva más conciliadora.

Pues da mejores resultados si se amplían los márgenes de la escolarización como puede ser una repetición de curso. Especialmente, cuando la criatura nació durante los últimos meses del

año. Se evitaría mucho “fracaso escolar” si hubiera más flexibilidad en las repeticiones desde la Educación Infantil.

En otros casos más complicados se proponen escolaridades compartidas entre la escuela ordinaria y la escuela de educación especial que da muy buenos resultados cuando hay buena coordinación.

Teniendo en cuenta que la función de la escuela es educativa y de aprendizaje, todo nuestro trabajo está encaminado a que el alumnado acabe con unos conocimientos mínimos y con una forma de vida social adecuada. Ahora bien, ¿qué sucede con los alumnos que por sus dificultades personales no tienen una base emocional bien construida que les permita incorporar los conocimientos de la escuela?

Me atrevo a pensar que algunos problemas de aprendizaje son el reflejo de carencias emocionales importantes que se usan como defensa para huir de la realidad. Estas dificultades son con las que tenemos que trabajar. No se puede pedir que una criatura se integre en un grupo, aunque la maestra tenga la ayuda de otra profesional, cuando tiene unos vacíos importantes en lo fisiológico, lo emocional y en los aprendizajes.

Es por esto que cuando podemos ampliar la visión del mundo escolar con el bagaje del pensamiento analítico damos espacio a formas de trabajar flexibles y creativas, a otros contenidos emocionales que a veces son necesarios para reestructurar aspectos del mundo interno de nuestro alumnado que están dañados, sin los cuales los aprendizajes son muy complicados.

Expondré seguidamente en unas viñetas, de forma resumida, un par de casos en los que utilizamos lo que en aquel momento habíamos aprendido de diferentes autores de pensamiento psicoanalítico. Entonces existía la especialidad en Educación Especial (EE) pero todavía no había personal auxiliar que pudiera ayudar y la media de alumnos por aula, durante muchos años, fue superior a treinta. Empezaban a funcionar los EAP que venían y vienen a la escuela una mañana a la semana (tiempo del todo insuficiente por la casuística que tienen que contemplar; como mínimo deberían ser dos días de presencia en la escuela). Una cosa que nos ayudaba era que a nivel social había un consenso en la idea de límites y también que en aquella época existían algunas escuelas

de Educación Especial que acogían determinados casos.

### *Primera viñeta*

Cuando *León* (lo voy a llamar así porque era un niño tenaz, con mucha energía) llegó a la escuela a los tres años, era un alumno con el diagnóstico de una enfermedad “rara” o minoritaria. Los médicos del hospital donde nació le habían pronosticado que viviría pocos años. Tenía una importante disminución de la visión ocular; no hablaba, pero entendía lo que se le comunicaba y se hacía entender. Nos dijeron que tenía una estructura corporal muy frágil, por lo que se podía dañar físicamente con mucha facilidad. Su aspecto general no era agradable.

Para la comunidad educativa de nuestro centro escolar representaba una angustia muy grande incorporar un alumno de estas características. Éramos un grupo de gente joven que estábamos en un periodo de nuestra vida en la que empezábamos a experimentar nuestras maternidades/paternidades, así que el caso nos impactó especialmente y tuvimos que enfrentarnos con las ansiedades que representan la discapacidad, la enfermedad y la posible muerte.

Después de pensarlo en común junto con la profesional del EAP llegamos a la conclusión de que, en realidad, nadie sabíamos cuando moriríamos y vivíamos tranquilamente. Por lo tanto podíamos usar este pensamiento para León y, con todos los cuidados y atenciones necesarias, procurar que su vida en la escuela transcurriera de una forma parecida a la de sus compañeros y compañeras de aula.

En aquel momento la incertidumbre de la familia era muy grande, no tenían esperanza, se sentían solos y sin recursos para afrontar la vida cotidiana y el futuro de su hijo. La madre nos comunicó su tristeza cuando al nacer su hijo le explicaron las dificultades que tenía y que el pronóstico de vida era corto. Nos sorprendió la dureza en la comunicación del diagnóstico, según ella explicaba, y comprendimos que en estas circunstancias a la familia se le hiciera muy difícil

establecer unos vínculos intensos con su hijo aunque lo cuidaran con todo su amor. Pensamos que teníamos que poder comprender y acompañar a la familia en este sentido.

“Cuando un bebé viene al mundo lo que ese bebé es en ese momento provoca un sentimiento en el mundo con historia de la madre. Su apariencia física implica un significado para ella. Y esa representación provocará una emoción que la madre expresará al niño” (Cyrulnick, 2016).

Iniciado el curso y después de un tiempo de observación hablamos con la familia, ya que nos parecía que su hijo tenía bastantes más capacidades de las que se suponían y propusimos que pudiera hacer las mismas actividades de su grupo, adaptadas.

En las sesiones de atención individual intentaríamos que aprendiera a leer y a escribir usando el ordenador, porque dadas sus características podía ser un medio para comunicarse y también para desarrollar de forma lúdica la motricidad fina, la coordinación óculo-manual, la capacidad de atención y concentración, y darle la posibilidad de que viera que con el movimiento del ratón en sus manos, aunque fuera poco coordinado, podía hacer algunos dibujos gratificantes para él (en la escuela había cuatro ordenadores... nada que ver con los de ahora).

A la hora del patio procuraríamos estar cerca de León por si necesitaba ayuda pero sin agobiarlo, permitiéndole que experimentara y jugara a su aire. La idea siempre sería que hiciera una vida escolar lo más normal posible. En las sesiones de juego libre (versión escolar de la psicomotricidad relacional de A. Lapiere) la maestra estaría especialmente atenta, facilitando que pudiera jugar con el resto del grupo, procurando que no se lesionara pero que tuviera la libertad para ir probando, construyendo y desarrollando sus juegos y sus capacidades motrices: saltar, encaramarse, construir estructura, disfrazarse, luchar, expresarse, y también facilitándole la posibilidad de ir en brazos, a caballito, de facilitarle juegos en el regazo de las maestras para proporcionarle la posibilidad de recuperar sensaciones de contención a través del contacto corporal. La familia estuvo de acuerdo y poco a poco empezaron a descubrir, gratamente, a un niño que estaba haciendo muchas cosas que no habían podido imaginar.

También trabajamos conjuntamente el equipo docente, EAP y la familia, la aceptación de su

aspecto físico general y fuimos descubriendo que a pesar de sus gruesos lentes tenía unos ojos preciosos, muy expresivos, que nos facilitaban la comunicación. También insistimos en reconocerle, en las sesiones de trabajo individual, los progresos que hacía en los aprendizajes, lo guapo que estaba, y esto también lo compartíamos con la mamá a diario cuando le venía a recoger. Poco a poco fue mejorando el tono facial y la expresión de su carita nos iba revelando su picardía, su simpatía y su vitalidad.

Estuvo en la escuela cuatro o cinco años y poco a poco, junto con el EAP, se fue trabajando con la familia la posibilidad de que pudieran pedir otra opinión en otro centro sanitario que sabíamos que tenía una orientación psicoanalítica. Finalmente aceptaron y quedaron gratamente sorprendidos cuando en este otro centro se ocuparon, no solo de las “características” de su hijo, sino también de sus preocupaciones con respecto a su crianza y de las ansiedades de los padres, lo que hizo que la relación del grupo familiar se transformase.

“Una madre que recibe apoyo afectivo y tiene sostén social puede ofrecer mejores brazos” (Cyrułnick, 2016).

Iniciada la Primaria, y dentro del plan de seguimiento del hospital donde nació, le hicieron unas pruebas genéticas con las que pudieron identificar su enfermedad “rara” y minoritaria, y constatar que el diagnóstico de muerte temprana había sido un error. En aquel momento el equipo médico pidió disculpas a la familia por la precipitación del diagnóstico inicial.

Dadas las características de León y los pocos recursos de la escuela, a finales del ciclo inicial se planteó el paso a una escuela de educación especial donde podría estar mejor atendido.

En este caso el trabajo que se pudo hacer con la familia desde la escuela, con la profesional del EAP y con los profesionales de orientación psicoanalítica del centro médico que lo atendió posteriormente, fue muy importante en la evolución del niño y de la relación madre-hijo.

### *Segunda viñeta*

La niña llegó a la escuela con mutismo selectivo. Venía de otro centro y allí no le habían oído nunca la voz. Tenía un comportamiento inhibido, pero dentro del aula se comportaba como el resto del alumnado. Durante el año que estuvo en la escuela tampoco oímos su voz, pero alguna maestra la había oído hablar con su madre cuando iban por la calle al salir de la escuela.

La familia no era demasiado comunicativa en las reuniones para tratar la evolución de su hija. A final de curso decidieron cambiarla de escuela otra vez.

El equipo docente junto con la profesional del EAP estuvimos valorando cómo debíamos traspasar la información al nuevo centro y al final nos contuvimos tolerando la frustración de no haber conseguido que hablara y decidimos que no diríamos nada de su mutismo para que hiciera el paso a la nueva escuela sin la etiqueta del mutismo que tal vez podría condicionar actitudes en la nueva relación. Dentro de nuestro imaginario colectivo pensamos que si en la calle hablaba también podría hacerlo en la nueva escuela, que en todo caso, esperaríamos a que nos preguntaran.

Durante el siguiente curso supimos que la niña se había integrado a la nueva escuela sin ningún problema y hablaba con todo el mundo. Pensamos que tal vez el paso por nuestra escuela y la contención en el trato que recibió le permitió ir elaborando algunas de sus dificultades.

### *Referencias bibliográficas*

Bettelheim, B. (1988), *No hay padres perfectos*, Crítica.

Cyrulnik, B. (2016), *Los patitos feos*, Barcelona, Gedisa, pp. 55 y 78.

Doltó, F. (1994), *La causa de los niños*, Paidós.

Lapierre, A., Aucouturier, B. (1983), *Simbología del movimiento*, Científico Médica.

Salzberger-Wittenberg, I. (1993), *La relación asistencial*, Buenos Aires, Amorrutu.

Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G., Osborne, E. (1996), *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*, Llibres a l'abast, Ed. 62, Barcelona.

Tizón, J. (2010), *Apuntes para una psicología basada en la relación*, Biblària,

Winnicot, D.W. (1978), *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa,.

### *Resumen*

Este artículo muestra la importancia de incorporar el pensamiento psicoanalítico al trabajo de los maestros de los centros de Educación Infantil y Primaria (de los tres a los doce años). Desde esta perspectiva se aporta una lectura de las dificultades del alumnado y de los diferentes aspectos de la vida escolar, que va de lo superficial a lo profundo, lo cual permite ir encontrando nuevas formas de trabajo flexibles y creativas, a nivel individual y grupal, adaptadas a cada necesidad. Asimismo, se menciona el interés en transmitir e institucionalizar, de una forma general, esta perspectiva en los centros escolares.

*Palabras clave: observación, contención, flexibilidad, empatía, complicidad, trabajo en equipo.*

Ana M<sup>a</sup> Roig Comamala,

Maestra de Escuela Pública, especialista en Atenció a la Diversitat.

Psicóloga escolar y clínica,

Formada como psicoterapeuta psicoanalítica en el Centre d'Estudis de Psicoteràpia Psicoanalítica (CEPP).

aroco55@copc.cat