

5 PSICOANÁLISIS EN EL AULA

- **Edith Bokler Obarzanek:** “El deseo de educar. Profesor, niño, padres: una relación ineludible”.
- **Susana Kahane:** “Psicoanálisis y Educación”.

5.1 EL DESEO DE EDUCAR. PROFESOR, NIÑO, PADRES: UNA RELACIÓN INELUDIBLE. * POR EDITH BOKLER OBARZANEK **

El psicoanálisis puede ayudar a la educación pero no sustituirla. Hay tres profesiones imposibles. La educación, los cuidados y el gobierno de los pueblos. S. Freud

Que difícil trabajar con niños difíciles...Niños que no encajan en la clase, ni en los proyectos educativos, ni en las relaciones con los otros, incluso por no encajar, a veces no encajan ni con ellos mismos. Están en muchas aulas y son todos diferentes entre sí: los hay inhibidos, mutistas, fantasiosos, agresivos, inquietos, opositores, desmotivados, enfadados, descolocados... algunos no entienden; otros, no atienden; a otros aprender les supone un esfuerzo desmedido; muchos, no saben, o no pueden, o no quieren hacer tareas de clase o de casa. En el aula demandan mucha atención pero también en el recreo, en la hora del comedor. Interrumpen, deambulan...hacen mucho, mucho ruido en la clase y en nuestros cabezas.

Cada uno de ellos es un mundo, con sus potencias y sus limitaciones, con su enfermedad, con su familia que le apoya y se interesa por su progreso o con una familia que le mantiene, sin demasiada conciencia, en la dificultad. Y porque cada uno es un mundo, no hay recetas universales sobre cómo trabajar con ellos.

Y porque en recetas, creo lo justo, tanto en las farmacológicas como en las de ayuda. Entonces ¿en qué me sustento para pensar sobre el niño diferente en el aula? Lo diré con una frase

de unas pedagogas italianas de principios del siglo 20, Rosa y Carolina Agazzi, “Para enseñar bien el latín a Juan, más importante que conocer bien el latín es conocer bien a Juan”. Me gustaría abrir interrogantes sobre lo que significa un niño diferente y cómo trabajar con él, ya sea solos, o en Equipo, ya que parte de la clave del trabajo con estos niños, reside en invertir la frase de Los tres mosqueteros: “Todos para uno, uno para todos”

La mayor parte de los niños sobre los que escribiré, son pacientes-alumnos de un dispositivo llamado Hospital de Día-Centro Educativo Terapéutico, centro concertado con la Comunidad de Madrid, donde un Equipo multidisciplinar de 10 terapeutas y 5 profesoras pasamos seis horas diarias, los cinco días de la semana, con los mismos 30 niños, 15 hasta los 12 y otros 15 hasta los 18. Son niños con patología mental grave. Nuestra tarea como terapeutas tiene una intensividad semejante a la escolar. Les vemos entrar con esa mirada o actitud corporal que anuncia un buen o mal día, y somos testigos, de cómo, cada asunto de lo cotidiano, lo más trivial, impacta de una manera singular en cada uno de ellos. Mínimas frustraciones desatan la caja de los truenos. Nuestros pacientes-alumnos tienen desde CI normales a CI muy límites, pero es, su malestar psíquico el que no les permite beneficiarse de una escolarización regular y/o de una convivencia en familia o con sus iguales, normalizada.



Son niños, por suerte, con una ratio baja. En las aulas probablemente se han intentado muchísimas maniobras; el Equipo de Orientación se habrá implicado en la búsqueda de soluciones, muchos están en tratamiento psicológico, otros medicados. A veces están diagnosticados, incluso sobrediagnosticados o multidiagnosticados o curiosamente algunos no están detectados, hasta no fallar en el aula. Pero el problema es, que hay tantas diferencias entre los niños diferentes. Hablo de niños que en su singularidad y en su camino de hacerse **sujetos**, tropiezan mucho, tanto en su núcleo familiar, como con los amigos, con los estudios, con el jugar. Cuando hablo de niños diferentes no pienso tanto en el niño diferente de la inmigración, el de la transculturación cultural y porque no, social y económica, como ya se percibe en España. Tampoco el niño orgánico: ya sea ciego, o sordo, o Down. Voy a hablar del niño diferente en tanto neurótico grave, o psicótico, o el niño raro, especial, el niño del espectro autista, el niño adoptado con una carga de traumatismos vitales severos y porque no, el de difícil diagnóstico, el que no encaja en ninguna clasificación.

Para pensar el aprender del niño singular, diverso, antes debemos hablar del aprendizaje en un niño normal. Entiendo el aprendizaje, al modo poético en que lo nombra Montaigne: *“Las abejas liban de las flores, pero después hacen la miel que es exclusivamente suya, ya no más tomillo ni mejorana”* o cómo una pedagoga argentina, Silvia Schlemenson, *“como un proceso a partir del cual el **sujeto** construye novedades en una interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles”*.

Entonces, el niño diferente del aula, es ese **sujeto** que asume una forma fallida de producir conocimiento y novedades, ya sea porque hay una limitación de partida, orgánica o psíquica. O porque, y esto sucede a menudo, lo que antecede y anticipa a la escuela, y aquí hablo de su familia y su entorno, no han creado en ese

psiquismo infantil un *“deseo de conquista de nuevos objetos”*.

El niño que ha tenido una dependencia muy prolongada de su madre, o experimentó vivencias intensas de desapego, o de inestabilidad afectiva, es un niño en el que no se dan las condiciones psíquicas, que preceden a la autonomía y confianza requeridas en cualquier situación de aprendizaje. Y si no están esas condiciones, no hay apropiación de las novedades ni interés por lo diferente que propone la Escuela. Pongámonos en la piel de ese niño: ¿Cómo le va atrapar el escribir, el leer, el sumar o restar, si emocionalmente aún no se sostiene sobre sus dos pies? Es como poner en una pista de atletismo, y pedirle que corra, a un niño que apenas gatea.

Si además hubo o hay situaciones traumáticas en la vida de ese niño se unen a los problemas de aprendizaje, problemas de comportamiento. Los así llamados “trastornos de conducta”. Un ejemplo: los niños adoptados, con carencias importantes en los dos / tres primeros años de vida. Hay un grupo que funciona en modo inhibido pero hay otro, los más, que son desinhibidos, inquietos, Desde nuestra experiencia en el hospital de Día, son “angustias andantes”, pero por su modo de estar en el aula, en el parque, reciben el diagnóstico de Trastorno de Conducta, cuando por detrás hay una patología. Se llama Trastorno del Vínculo.

Sabemos que los niños con problemas afectivos, son los que *“sufren fuertes inhibiciones y vacíos representacionales que retardan su aprendizaje”*. En muchos de ellos no se instala ese sentimiento de: *“hay algo que no sé pero que puedo saber”*. Por ejemplo, los niños de rasgos psicóticos desprecian en general todo aquello que no pueden aprender, o cuando hay fallos instrumentales graves no pueden hacer que los contenidos escolares y la presencia de sus maestros y de sus compañeros, sea una oportunidad para enriquecer, para complejizar su psiquismo y su pensamiento y

además disfrutando de ello. Frente al deseo de educar, tiene que existir el deseo de aprender.

Lo que queda claro es que no hay tránsito, viaje por el mundo del conocimiento si no existe una confianza mínima que le anime. La capacidad simbólica es el equipaje que acompaña este recorrido y si en el punto de partida la simbolización es rígida y poco creativa, el viaje será muy incierto, muy frustrante y de corto recorrido. La conquista del proceso de simbolización es gradual y el juego escaso, pobre, repetitivo, que puede observarse en algunas aulas de Infantil, anuncia la posibilidad del despliegue de una inteligencia poco eficaz. El juego del niño actúa en estos casos, como diagnóstico y pronóstico. Detecciones tempranas facilitan el desatar nudos que de permanecer desatendidos influirán en los procesos iniciales de lecto-escritura básicos.

Todo aquello por lo que pasan los niños que se resisten al aprendizaje, deja marcas. Y marcas por partida doble, en lo interno, por su psiquismo en crisis, y en lo externo, por la acumulación de fracasos, ya sean repetidores o alumnos con necesidades educativas especiales. La distancia que les separa de sus compañeros, de las expectativas de sus padres y profesores es una mochila muy difícil de cargar. Les deja marcas, en cómo interpretar el mundo que cada niño expresa en su modo distintivo de leer, de escribir, de dibujar, de hacer cálculos, de pensar, narrar,... o de no hacerlo.

Esas palabras que se juntan o se separan en un sinsentido, esas tablas de multiplicar que "no entran", son en muchas ocasiones el resultado de un psiquismo que se ha quedado fijado a un solo punto de vista de cómo interpretar el mundo, el de su conflicto. Son niños atrapados en situaciones fantasiosas, o en actos de pura descarga. Niños a los que les invaden afectos incontrolables y donde la barrera del pensamiento deja de funcionar. De allí al fracaso, dos pasos. Ellos no comprenden del todo, de qué se habla cuando se habla de aprender y los educadores no comprenden del todo qué le

pasa a este niño que no aprende como los demás, como cuando los padres dicen, *si los criamos a los dos iguales y este me salió...*

Si pensamos por un momento que aprender es como jugar: jugar a aproximarse, a entregarse, a separarse, a buscar. Y todo esto, asociado al placer. Pongamos por caso, el escondite inglés. Nos juntamos, nos entregamos al grupo, nos separamos, buscamos, disfrutamos. Lo mismo las matemáticas o la lengua. Nos acercamos a la maestra y a los compañeros, nos entregamos a la propuesta ofrecida, nos separamos para pensar en soledad, con nuestro cuaderno y nuestras ideas, buscamos nuevas soluciones y nos aproximamos nuevamente para compartirlas disfrutando de nuestros logros y hallazgos.

Si la clase, la escuela, no es para él un lugar atractivo, entonces intentará evitar ese sufrimiento y allí tiene dos caminos: el normal, animarse e intentar conseguir que la escuela sea una experiencia, gratificante, y si no de un modo inconsciente, tomará el camino que le aleja. Es el niño que retrocede a etapas anteriores más empobrecidas para su actual nivel de desarrollo, pero que por conocidas las prefiere, pero le alejan del placer del conocimiento. De esto se habla, cuando padres y profesores dicen de un niño que es inmaduro, algo que sucede en el paso de Infantil a Primaria.

Pienso en otros niños y niñas diferentes, aquellos que no han conseguido hacer una buena individuación, una buena separación. Os hablaré de Nuria, 11 años, y su fobia escolar-que nosotros preferimos llamar, angustia de separación. Nuria es a los 6 años, testigo indefenso de una separación violenta. Pasado el tiempo, ella y su hermana mayor, quieren repartirse el botín, la madre con la que conviven. Y su hermana mayor reproduce la violencia vivida, esta vez contra Nuria, que se aferra más y más a su madre. Así comienzan episodios de mareos, dolores de estómago, que no le permiten a Nuria, quedarse en el aula luego, ni entra a clase, para terminar finalmente con el Servicio de

Atención Domiciliaria hasta que la recibimos en el Hospital de Día. Hay en esta historia de “nervios” como lo llama ella, mucho más, que lo que se puede decir en dos líneas. Pero la mala instauración de un proceso de desarrollo normal que le hubiera permitido a Nuria, separarse sin miedo de su mamá, de su casa... le ha dejado, de momento una marca de niña diferente. En la imagen de compañeros y profesores, es una niña ociosa, vaga, y a su vez Nuria y su madre, se sienten incomprendidas y sufrientes. De momento ella está ocupada en otros asuntos, y el deseo de aprender no puede hacerse presente.

Cuando el niño diferente está tan absorbido por sus dificultades, todo el entorno está involucrado. A veces familia, escuela, y espacios terapéuticos van juntos o acompasados, pero otras veces, no. Para que todo se vuelva más operativo toca revisar lo actuado, lo pensado, toca que los aciertos y errores propios y ajenos de personas e instituciones, se asuman y a partir de allí que aparezcan preguntas, que se reflexione y se piense. De nosotros, los adultos, depende en gran parte. Si nos perciben aceptándolos, entendiéndolos, acompañándolos, algo de la confianza, se reintroduce.

La pregunta: ¿cómo dar con la puerta de entrada a estos niños, a estas formas tan variadas de “cerrazón” intelectual, emocional, conductual? Desde una comprensión psicopedagógica nos dicen que, donde hay un error hay un eslabón a seguir, una llave, que abre una puerta. Allí donde hay un quiebre, hay una posibilidad de actuar. Escucho a Álvaro, de 8 años, decirme en una sesión terapéutica vincular con su madre, refiriéndose a un color, “es *peligrojo*”. Álvaro conoce demasiado bien los colores, es un niño de “notables”, de buen comportamiento en clase; pero de miedo, de miedo de verdad en el recreo y en casa y algo de ese comportamiento, casi psicopático, comienza a inundar su competencia curricular. Algo “*peligrojo*” se hace presente y lo expulsa, fuera de sí, con una violencia inusitada. Descubrir qué es peligroso para Álvaro, esa es la cuestión.

¿Aprenden en general pero no en particular? Es decir. Aprenden de la vida, pero no de los libros de texto. Tomás es un niño muy despierto, de la vida entiende mucho y más, más de lo esperable a sus 10 años, pero aún no ha conseguido leer ni escribir. La pregunta es. ¿Aprendizaje vs aprendizaje escolar?: ¿Cómo funciona en ellos la tríada pedagógica: alumno, docente, saber? Sino sabemos que saben ellos de otros asuntos vitales, y como los piensan o los estructuran, no podremos superponerlo sobre esos nuevos asuntos que producen el aprendizaje. A veces no aprenden los contenidos escolares y a veces se pasan de querer aprenderlos. Juan, es un niño de 12 años, buen alumno, pero se eterniza haciendo las tareas, todos los días hasta la 1 o 2 de la madrugada, o no termina sus exámenes, y sufre por ello. La perfección es su sino. No puede automatizar ningún conocimiento, aspira a tener una comprensión abstracta y total de cada asunto, nada de hacer sumas de fracciones porque sí. Jugando es igual, por ejemplo con las reglas, ¿Porqué la dama puede hacer este movimiento, en qué se basa? Es agotador, es ni más ni menos, un obsesivo en toda regla...

En esta cuestión de lo general y de lo particular, lo importante es, cómo se organizan los saberes previos de estos niños para planificar la dirección de los saberes a enseñar. De lo que se trata es, conocer la lógica de cada niño y en qué momento de su desarrollo se encuentra. No puedo pedir a un niño de 8 años con un funcionamiento emocional de 5 o 6 años que incorpore al mismo modo, al mismo ritmo lo que sus compañeros de clase. Pero tampoco puedo asumir, que a pesar de su frágil historia de maduración, el desarrollo de sus conocimientos futuros esté totalmente hipotecado.

No hay problemas de aprendizaje en abstracto, así como hablamos de niños diferentes singulares, hay problemas que ellos padecen que son específicos. Que quiere decir esto, que sus dificultades pueden darse en relación a objetos

de conocimiento diferentes: las mates o la lengua, o a los procesos inductivos o deductivos, etc..., o en la interacción con sus profesores y compañeros. Por ello es necesario identificar donde se produce la obturación, el bloqueo, o durante cual proceso de enseñanza-aprendizaje se produce la disfunción.

Es importante, por una parte, conocer si se dan las condiciones internas de aprendizaje: dominio del cuerpo, condición cognitiva (para la suma, nociones de cantidad y reversibilidad, orden), dinámica del comportamiento, (actuar sobre la realidad, sensación de dominio), en suma: que es lo que hay y que es lo que falla o falta. Pero las condiciones externas de aprendizaje también cuentan. Cuántas veces hemos escuchado en la consulta, o vivido como padres que con tal profesor avanzó un montón pero ahora no tanto. De lo que hablo es de la importancia del vínculo, de formar parte de una relación de dos sujetos de pleno derecho. Luego están los detalles: la calidad y cantidad de estímulos que un alumno recibe en un aula, la metodología con la que se transmiten los saberes (originalidad o redundancia) hasta los ruidos del aula, el timbre de voz, el ritmo y la velocidad del habla del profesor, todo cuenta.

¿Cuándo se detecta al niño diferente? Por suerte, cada vez más temprano. La Educación Infantil alerta, pero aún espera. Es con el inicio de la latencia, donde se da la explosión manifiesta de esos fracasos escolares que ya se anunciaban. Lo que sucede es que el niño diferente no suele llegar con puntualidad a la estación que le corresponde: la del pensamiento asociativo que le permite parar sus impulsos y sublimar. La labor mental que es necesario interponer entre la necesidad y el deseo, ese compas de espera, la tolerancia a la frustración, tiene que estar allí cuando se la necesita. Y esto es una paradoja, para que pueda haber aplazamiento, hay que llegar a tiempo.

Conocer al niño, conocer a Juan. Esto significa que debemos saber, que debemos tener en cuenta para cada Juan, según el planteamiento

de Sara Paín. Los factores orgánicos, específicos y ambientales suelen ser más objetivables en los niños, aunque está claro que según la teoría y/o ideología que uno utilice las conclusiones pueden resultar diversas. En cambio los factores psicógenos-no aprender como síntoma, o como inhibición-, no sólo no resultan tan objetivos, sino que están determinados por las concepciones “psi” con las que cada profesional se acerque, a más de las modas imperantes. Ya se trate del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, los Trastornos del Espectro Autista y tantos otros.

Entre los factores psicógenos hay dos que suelen repetirse más allá de los diagnósticos de inhibiciones o trastornos. Siempre hay una significación muy potente de dos conceptos: el no aprender y el conocer, que están en la base de la estructuración del psiquismo y de la existencia y modalidad de los primeros vínculos.

El primero, el significado del “**no aprender**” en la familia. Y en eso el lenguaje es muy elocuente. Todo aquello que está ligado al **recibir** y al intercambio que eso supone, se expresa, muchas veces, en términos nutricios, alimenticios. El **ingerir**, igual que el: “no me come”, está el, “no me aprende, no asimila bien, no le entra”, en contraposición al “hambre de saber”. Aquí estamos hablando de la adquisición de conocimientos. En cuanto al **conservar**, ligado al **retener**, al **memorizar**, con su expresión más común: “no le queda”, todo lo que se pierde en el camino. Y el **devolver**, la **elaboración**, en sus dos acepciones la de dar y la de crear, que en estos niños se expresa con el “no le sale, no da”, ya sea el estreñimiento intelectual, la pura acumulación de datos, o la diarrea, el exponer obsesivamente todo lo conocido y no el pensar con toda su potencia. Y dejando las metáforas alimenticias pasamos a las funcionales, como si de un aparato o máquina se tratara, “no marcha, no anda”.

En segundo lugar, cual es el significado del “**conocer**” en el núcleo familiar: un ejemplo, los secretos familiares. Lo vemos en relación a

adopciones no totalmente asumidas por los padres. Estamos trabajando ahora, con un niño que a sus 8 años, no puede memorizar, ni siquiera las vocales, o los nombres de sus compañeros. Su madre no quería decepcionarle con el conocimiento que no había estado en su tripa. Todo en su vida, es un ser y no ser, y él se entrega a fantasías, de todo tipo, que rellenan lo que no sabe. Pero a veces sucede lo opuesto, la falta de secretos se hace presente. De todo se habla, de todo se dice, de todo se muestra, no hay velo para nada, todo es verdad desnuda, no hay que salir a buscar nada. El impulso de la curiosidad está averiado.

¿Porque estos niños sufren tanto las angustias del conocer? A veces es por rivalidad, por ejemplo, para un niño de rasgos psicóticos, lleno de certezas, es muy difícil soportar, ser enseñado. A veces la envidia, no permite dar ese paso y eso lo vemos en muchos niños que niegan el saber como un contenido valioso, y solo dicen de su aburrimiento, cuando no de su desprecio a las asignaturas escolares. O, a la inversa, el niño al que le asusta provocar envidia en los demás y por eso se hace el tonto, y así soy querido, piensa él. O la inteligencia vacía, esa acumulación de datos, sin juego, ni creatividad, muy típica de los niños TEA de buen funcionamiento cognitivo.

Una consideración relacionada con los factores psicógenos, y que ayuda en trabajo cotidiano con estos niños, es el diferenciar en sus problemas de aprendizajes, el significado que tiene para él cada operación específica. Pongamos por caso, en la grafía: errores de omisiones, permutaciones, o ligazones impropias de letras o palabras, o sustituciones o confusión de fonemas, etc. No importa tanto el contenido del material sobre el cual se opera, sino debemos entender que significa la operación como tal, por ejemplo, la no aceptación de las reglas ortográficas o la arbitrariedad de las mismas. Si lo que está puesto en cuestión para el niño en la vida, es el no asumir reglas, da igual, que se trate, de las de la convivencia, como las del al

lengua o las matemáticas. Hay muchas evidencias en el lenguaje que los denuncian: alteración de construcciones sintácticas, de sujeto y objeto gramatical, tiempos verbales, dificultad de enlazar las preposiciones, todo ello, indica un severo trastorno en la organización del aparato psíquico y se puede percibir desde las primeras frases, desde los primeros enunciados maltrechos que se niegan o organizarse en una buena comunicación.

La pregunta siempre presente con estos niños diferentes, tanto de padres como de maestros, es: ¿No puede o no quiere? Es más productivo revertirla y decir, ¿qué quiere y cómo puede? Otro interrogante de profesores y familia: ¿Hasta qué punto da? Su contrapartida, ¿hasta qué punto recibe? o frente al dilema ¿Es él o nosotros? La respuesta, para mí, es clara: él y nosotros.

El trabajo con ellos enseña lo prioritario que resulta tener una **escucha** activa, reflexiva. Ellos hablan, a veces para contar, y a veces para ocultar. Atender a lo que expresan, con sus palabras, con sus actos, con sus gestos es la tarea primera. Esto a su vez nos servirá para aprender a utilizar su lenguaje, su modo de expresarse, para así crear un territorio común.

Los niños con dificultades están excesivamente pendientes de la **mirada** del adulto, mucho más de lo esperable por su edad o nivel de desarrollo. Muchas veces, su interés no pasa por las temas que les transmiten, sino en realidad, a quién se dirigen, donde posan su mirada. Le dan un significado tan intenso, que incluso abrumba. Reclaman constantemente ser mirados, de ahí, la expresión, “lo hace por llamar la atención”. Pensemos en ese reclamo, en esa demanda. **No optemos por colmarlo o por negarlo.** Asumamos esa necesidad de ser mirado, y que cada uno lo necesita a su manera y a su tiempo. Hablo de la mirada en su sentido pleno, metafórico y real. Por ejemplo: Mario al reincorporarse a su colegio, no paraba de moverse en el aula, si estaba pegado al profesor,

se sentía atado, si estaba lejos, se descontrolaba, encontrar la distancia óptima para ser “visto”, apoyado pero libre fue una tarea que su profesor tuvo que descubrir pacientemente, llegando incluso a cambiar la posición de su escritorio. Nuria y su angustia de separación. Si su profesora no le acompaña con la mirada, mientras ella sube a su clase, se siente perdida, los momentos de transición, son insoportables para ella, siente que desaparece, pero si una mirada la sostiene, ella puede andar.

El tono de **voz**. Con el tiempo descubrimos que la hipersensibilidad de estos niños acusa mucho, la modulación de nuestra voz. Tienen un radar para detectar un mínimo aumento de decibelios o un cambio en la entonación. Saúl, es un niño muy grave, con mucha inestabilidad en su humor. Él nos fue dando pistas. Frente a su descontrol, lo único que era operativo era no cambiar el volumen de nuestra voz, ni darle un tono de molestia o enfado, él podía escuchar casi todo lo que uno tuviera que decirle, a condición de no levantar el tono. Y vaya, que era difícil de conseguirlo, cuando gritaba, destruía cuanto había a su alrededor o pegaba.

Nuestro **cuerpo**, que también habla y dice cosas. El contacto con ellos, es también una clave, y otra vez las distancias, según cada edad y cada quién. El “no me toques” y el “tócame, no te despegues de mí”, a la orden del día. Descubrir ese punto justo, ese momento, de cuando acercarse y cuando no. Daniel, solo podía participar de actividades grupales, que le ponían muy nervioso, sentado al lado de un adulto significativo para él, que le pusiera la mano en la espalda, simplemente apoyada, un poco de presión, eso solo bastaba para tranquilizarlo y hacerlo participar. Poco a poco fue consiguiendo sostenerse sobre sí mismo y la silla ya le bastaba. Otro ejemplo, Sara, necesita las manos de otros para estar en el mundo, a sus 6 años, es autoritaria, controladora, la jefa. Con su cuerpo, es una esclava, va siempre encadenada.

Situarles en el **tiempo** y el **espacio**, es una tarea imprescindible para estos niños ya que suelen tener unas nociones vagas, confusas, distorsionadas. No hablo de la “anticipación”, hablo de ayudarles a discriminar. Intentad hacer un árbol genealógico con ellos y verán que difícil les resulta a veces, situarse en las diferencias generacionales, en el lugar que cada uno ocupa.

Clarificarles metas, no esperar el todo, sino pasos pequeños, metas alcanzables. Eso les tranquiliza porque si el proyecto es muy ambicioso, se sienten derrotados. Incluso, si los reforzamos en exceso suelen asustarse, porque creen que los logros han sido fruto del azar y no de sus capacidades y temen no repetir.

Poner **reglas al juego**, aunque cambien. Pocas, claras, pero que sean conocidas y entendidas. Otro aspecto muy relacionado con su hipersensibilidad, la **autenticidad**. Son detectores de nuestros estados de ánimo, a través de la voz, descubren muy pronto lo auténtico y genuino de nuestro interés por comprenderles y ayudarles. Exigen, como el que más, **respeto y reconocimiento** a su singularidad. Se ven, o se saben diferentes, pero quieren ser iguales, y vaya lío si a la vez quieren disfrutar de los beneficios secundarios de las dificultades. Pero en todos los casos, quieren verdad en el vínculo.

Palabras clave: Solos o acompañados. Trabajar con estos niños es un desafío cotidiano, para quienes lo elegimos y un niño diferente, cansa, desgasta. En contrapartida, cuando hay cambios, avances, las satisfacciones suelen ser aunque pequeñas, intensas. Es imprescindible el trabajo en **Equipo**, esa escucha, tan necesaria, tiene que ser necesariamente diversa. Un profesor, ya sea por estilo propio, o por la metodología que utiliza, descubre una ventana, que otro no ha vislumbrado. Intercambiar esos hallazgos, suele ser enriquecedor.

Si en una clase hay un niño perturbado, especialmente en lo conductual, la patología se convierte en una condición indispensable para el mantenimiento del equilibrio del aula, y por ello cualquier intervención que intenta actuar sobre lo patológico es rechazada porque supone un cambio en la organización. El lugar del malo, del disruptivo está cubierto y eso tranquiliza al resto del grupo.

ara cerrar dos reflexiones, que al menos a mí, me parecen significativas, M. Mannoni, en su libro “La educación imposible”, alerta sobre el

convertir al niño diferente, en un objeto necesitado de distintos sistemas de recuperación y de cuidados, robándole así su condición de “sujeto que desea”. La segunda, que da que pensar, tanto a analistas como a maestros, es saber reconocer que donde el niño pone una máscara a su sufrimiento, a sus dificultades, nosotros *“por nuestra parte ponemos una pantalla que altera nuestra relación con el otro”*. Y ya hemos visto, que casi todo, en este del deseo de educar, del deseo de aprender, es “vínculo”. Si este está alterado, la solución también lo estará.

Bibliografía:

1. *Los niños hiperactivos y su personalidad*. Álvaro Lasa Zulueta. Edita ALTXA
2. *Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Monográfico 2. Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente. Septiembre 2007. Fundación Orienta
3. *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del TDA con o sin Hiperactividad. ADD/ADHD*. Beatriz Janin y vs. Noveduc. 2007
4. *Reflexiones sobre algunos trastornos de conducta e hiperactividad en la infancia*. Ana Jiménez Pascual. Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente. 2003, 2, pp. 21-32.
5. *Comorbilidad en el TDAH*. Joaquín Díaz Atienza. Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente, 2006.



*Presentado en el Ciclo “El Deseo de Educar” organizado por AECPPA en 2015.

**** Sobre la autora:** Edith Bokler Obarzanek es Psicóloga de la Unidad Infantil del Hospital de Día Psiquiátrico Infanto-Juvenil de Leganés concertado con la CAM. Ejercicio privado en Instituto ATTI de Niños y adultos.