

LA COMPRENSIÓN PSICODINÁMICA Y LA SALUD MENTAL: EL PSICÓLOGO EN LA ESCUELA*

Vinyet Mirabent y Eulàlia Torras*****

En esta comunicación se combinan dos experiencias complementarias: la de Vinyet Mirabent que desde hace años, además de trabajar en una institución psicológica y en su consulta privada, trabaja como psicóloga en una escuela y por tanto participa en la tarea escolar “desde dentro”, y la de Eulàlia Torras que durante años, “desde fuera”, en su consulta hospitalaria y privada, ha recibido niños de escuelas muy diversas y ha hecho equipo con el maestro, el profesor y el psicólogo escolar para atender al niño y a la familia.

La articulación de estas dos experiencias, a menudo compartidas en la atención a niños y familias que consultaban por indicación del maestro, nos ha estimulado a elaborar la función del psicólogo escolar con relación a la tarea educativa y estructurante de la escuela.

* Comunicación presentada en el XI Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia de Niños y Adolescentes (SEYPNA), que bajo el título “Perspectivas actuales de la comprensión psicodinámica del niño y del adolescente” se celebró los días 17 y 18 de octubre de 1997 en Lleida.

** Psicólogo. Fundación Eulàlia Torras de Bèa.

*** Psiquiatra y Psicoanalista. Fundación Eulàlia Torras de Bèa. Servicio de Psiquiatría Infantil. Hospital Cruz Roja. Barcelona.

Como sabemos, la función específica de la escuela es la educación en sus dos vertientes: adquisición de conocimientos y desarrollo de funciones y recursos –en definitiva de la personalidad– gracias al valor emocional estructurante y madurativo de la experiencia de aprender y de las relaciones interpersonales que se dan en el marco escolar.

En la escuela se articulan funciones de los maestros, de los alumnos y de los padres y la función del psicólogo es facilitar la tarea de todos ellos, para que esa colaboración y tantos esfuerzos obtengan un resultado satisfactorio. Esta función se concreta especialmente en atender las relaciones interpersonales. Pero la posición y la tarea del psicólogo en la escuela no son siempre fáciles. Factores como el “carácter” de la escuela –normativa, superyoica, tolerante, insuficientemente estructurada u otro– los supuestos básicos reinantes, según qué formas de concebir la tarea educativa y los hábitos establecidos que el psicólogo encuentra al llegar a ella pueden significar, especialmente al principio, un terreno complicado para su trabajo. Como en todo grupo humano influirán también, por supuesto, cuestiones de caracteres y rivalidades. A veces, su primera tarea será conseguir un espacio válido para su función: darla a conocer, hacer que se entienda y valore, interesar a los maestros, establecer diálogo. El tacto con que la realice evitará que los docentes puedan sentirlo como alguien crítico, superyoico, que se cree autorizado a dar lecciones.

El psicólogo tiene una posición diferenciada en el tejido de relaciones interpersonales de la escuela. Por un lado, cuenta con sus conocimientos sobre las características de cada edad, la evolución y sus conflictos, la ansiedad y los mecanismos de defensa, la salud mental y el importante papel de las relaciones interpersonales. Por el otro, en la medida en que forma parte del equipo escolar pero está exento de responsabilidades académicas cuenta con una perspectiva privilegiada para captar las dinámicas relacionales que se dan en la escuela. Su tarea consiste en diferenciar aquellas positivas y beneficiosas,

de las perjudiciales, antipedagógicas –aunque a veces se presenten como ventajosas– y elaborar con el equipo docente formas de modificarlas y mejorarlas.

Todos estos aspectos se reflejan en actitudes concretas y perceptibles que influyen en el trato con el alumno, con los grupos de alumnos, con los padres y también entre los maestros en el claustro docente. Este último a veces pasa desapercibido y en cambio es de gran importancia ya que favorece o enrarece el funcionamiento de la escuela como equipo y confluencia de individualidades.

La intervención del psicólogo es a distintos niveles, algunos más globales –reuniones de Consejo Pedagógico, de ciclo, de evaluación, claustros generales...– y otros más individuales –relación del maestro con su clase o con un alumno individualmente–. Ambos niveles de intervención “hacen escuela” y preparan una atmósfera propicia para el desarrollo y la salud mental.

Además, lo que se trabaja con un maestro o un grupo de maestros acerca de un niño o de una clase, a la corta o a la larga beneficia a otros niños y a otras clases en la medida en que se va sedimentando una experiencia que el maestro va haciendo suya y por tanto gradualmente puede ir utilizando desde sus propios recursos.

Para ilustrar lo que acabamos de decir y ser breves, nos limitaremos a presentar tres viñetas y luego citaremos algunos arquetipos que creemos que reconocerán todos aquellos que en alguna forma han trabajado con la escuela.

¡HAY QUE HACER ALGO!

En un consejo pedagógico de 1.º de BUP se habla de que los delegados de clase han planteado quejas acerca de los horarios lectivos de la escuela. Cada trimestre, los delegados

tienen reunión con los tutores, la coordinadora y la psicóloga. La escuela les había encargado que hablasen con su clase sobre horarios –horas lectivas, cantidad de trabajo para casa, horas que podían dedicar al estudio...– para dar luego sus impresiones en la reunión trimestral. Ahora, en el consejo pedagógico se valora y reflexiona acerca de lo que surgió en esa reunión.

Un tutor dice que se han quejado mucho de los horarios. Otro comenta: “Bueno, eso es la sonatilla de siempre; es que siempre les va a parecer mal alguna cosa...”. Se bromea. Se hace evidente un intento de desvalorizar lo que han dicho los delegados... La coordinadora recuerda que los horarios de la escuela están bastante por encima de los que pide la ley y añade, “Les hemos preguntado, les hemos pedido que hablen, es un grupo activo y participativo, han hablado, ahora debemos darles respuestas.”

Alguien dice “Pero no vamos a cambiar los horarios de la escuela solo porque lo digan ellos, vamos...”. Otros continúan: “Pues si no cambiamos nada no se para qué les decimos que participen y digan...”; “Pues es verdad, no se para qué les pedimos opinión si luego no vamos a cambiar lo que piden, mejor ya que ni se mencionara el tema...”; “Es que los horarios no han sido organizados así como así; es una cosa muy elaborada, no se porque se les pide a los alumnos que se metan; es así y punto y a quien no le guste que vaya a otra escuela”. Una tutora comenta, “Pero si miramos bien no tienen tiempo de hacer actividades que no sean de estudio”. Otro dice: “Es que no saben organizarse...”

El ambiente se va dividiendo en dos polos de opinión: los que piensan que los horarios no se van a modificar y por tanto no se les debía haber pedido opinión a los alumnos, y los que se identifican con el agobio del alumno, su falta de tiempo libre y creen que, para que vean que hablar sirve de algo, hay que responder enseguida con modificaciones concretas.

La psicóloga interviene aquí describiendo estas dos posiciones: o no hay que preguntarles o hay que hacer cambios ya. Y añade, “Quizá la cuestión no está en hacer cambios inmediatos, sino en el valor que tiene el escuchar sus demandas, planteárnoslas, dialogar con ellos, mostrarles que tenemos en cuenta sus opiniones, aunque eso no se traduzca inmediatamente en acción.”

Una tutora dice: “Oh! pero luego se sienten frustrados y les parece que dar su opinión no sirve para nada”. Otros insisten en esta línea.

La psicóloga añade: “Pero no siempre se puede dar respuesta en acción a una demanda. Esto ocurre también en casa: los padres escuchan lo que el niño pide, a veces pueden dárselo otras no, canalizan su deseo, la parte posible, la que no... y se lo explican al hijo”. La coordinadora interviene, “Me parece que esto es lo importante: transmitirles que nos importa lo que piensan, pero que no todo se podrá satisfacer, que la escuela se lo planteará y se les explicarán las razones”.

La atmósfera se relaja; los tutores ven mejor donde está el objetivo. Alguien comenta: “Bueno, la línea va por ahí. Es que delante de la clase, los chicos con sus argumentos, a veces no sabes qué contestar”. Se habla de lo difícil de mantenerse en una posición válida sin aliarse, con ellos o ponerse en contra. Luego se acuerda conversar con cada clase sobre sus demandas y las razones de la escuela respecto del horario.

Creemos que en este ejemplo se pueden apreciar las posiciones diferentes en que se encuentran los tutores, la coordinadora y la psicóloga. Los primeros están en la primera línea de fuego de la identificación proyectiva y por tanto ante la disyuntiva: o se niegan o se sentirán débiles / o consienten o se sentirán culpables. La coordinadora, algo más “desmarcada” de la presión, está en mejor posición para globalizar. La psicóloga, libre de la responsabilidad de la respuesta concreta, cap-

ta la dinámica de la reunión e introduce la propuesta elaborativa y la posibilidad de diálogo.

¿DOMINIO O NECESIDAD?

En una reunión con los maestros de parvulario de 5 años, una maestra explica que está preocupada porque en su clase se está instaurando una situación de grupo que no sabe como tratar: un niño, Pablo, se está constituyendo en líder de un grupo bastante numeroso y lo tiene muy dominado. Otros niños en el patio acuden llorando diciendo que Pablo les ha pegado o no los deja jugar. Se habla de Pablo. Se trata de un niño muy inteligente, con un buen nivel de trabajo y conocimientos, impulsivo y que está pasando por una situación familiar traumática ya que los padres se están separando y su constante pelea repercute en los hijos. Con la maestra, Pablo parece que acate, que obedezca sumisamente. La relación directa con él es difícil, ella capta desconfianza. Además, tiene que ser el primero en todo, en la fila, en contestar preguntas, en entregar el trabajo.

La maestra refiere que es en el patio, especialmente en los recreos largos y en el comedor cuando Pablo ejerce su dominio. En estos ratos hay niños que le guardan el juguete –coche, objeto– que él desea tener, para que pueda disfrutarlo sin tener que hacer cola.

Va haciéndose claro que se trata de un niño con intensa necesidad de ser el centro, recibir atención o acapararla, muy absorbente, que utiliza el grupo defensivamente, dominando y rechazando a los débiles, para sentirse el más fuerte y huir de su propio sentimiento de debilidad. Destaca también lo patológico de este tipo de equilibrio, de esta dinámica, negativa tanto para el niño como para los otros miembros del grupo. Como consecuencia se piensa en las siguientes medidas a diferentes niveles:

- Como primera medida apoyar a Pablo ofreciéndole interés y atención y dialogando con él cuando lo acepte, pero impidiéndole ejercer su agresividad y dominio de los otros niños. Se trataba de no ser acusatorios, pero de pararlo a tiempo, de aguantar sus reacciones de rabia y de mantenerse firme aunque los resultados no fuesen inmediatos. Esto significaba, por parte del maestro intervenir en los patios y organizar más el juego. Por parte del psicólogo, hablar con los monitores del comedor para unificar criterios de trato de esta situación. La segunda medida sería apoyar a los otros niños velando por el derecho de todos a jugar con los juegos preferidos, estableciendo turnos y ayudando a que se cumplan y apoyando a los niños más sometidos para que puedan poner en marcha recursos propios que los hagan menos susceptibles de caer en el dominio de un líder dominante.
- Simultáneamente, hablar con los padres que parecen absorbidos en su propia problemática, tratar de que se den cuenta de la inestabilidad y el trastorno de su hijo y ayudarlos a conectar con sus necesidades de atención correcta y de apoyo.

CUESTIÓN DE AUTORIDAD

En una de las reuniones tutoriales con los maestros de 3ro y 4to de Primaria a las que la psicóloga asiste periódicamente, se habla de Raúl. Dicen que se trata de un niño difícil por su impulsividad y su tono provocativo y desafiante que, para colmo, a menudo consigue la complicidad de su clase. Una maestra dice: “Un niño negativo necesita respuestas positivas, pero no es fácil... Yo tengo a Raúl en matemáticas y de golpe, en medio de una clase, me pregunta ‘¿Llevas peluca, no?’”. Me quedé cortada, sin saber cómo reaccionar. Algunos niños ya reían. Por suerte me salió contestar medio en broma: “¡Por

supuesto! Y ya ves ¡siempre es del mismo color! El niño no esperaba la respuesta y quedó sorprendido. En realidad esperaba que lo reprendiera. Luego le pregunté si alguna vez había visto una peluca y contestó que no. Le expliqué un poco sobre pelucas y le dije que continuara con el problema que estábamos haciendo”. Añade que tiene a Raúl en primera fila porque necesita mucha atención. Si no la tiene se pierde.

La psicóloga recoge la experiencia diciendo que la maestra no reaccionó a la provocación de la manera que el niño buscaba, sino que fue más consistente, pudo aguantar y dar una respuesta distinta, positiva. Así, pudo acceder al fondo frágil e ignorante del niño y recolocarlo en su sitio.

De aquí surge una conversación sobre lo difícil que es reaccionar en esta forma y sobre lo que entendemos por autoridad. Un maestro dice que si a él un niño le hubiera dicho algo así, habría sentido que le estaba tomando el pelo. La maestra responde: “Por un momento yo también lo sentí, pero pensé que sería peor si me enfrentaba con él. Al final salió bien”.

La psicóloga comenta la importancia de evitar el círculo vicioso: provocación-tensión-recriminaciones y castigos. Éstos devuelven al niño la misma agresión que él pone y establecen un círculo vicioso que cronifica la situación.

En esta viñeta, la psicóloga aprovecha y elabora la observación y los recursos del maestro con el objetivo de dar apoyo a la capacidad de éste de promover maduración en los niños, en definitiva salud mental.

La maestra no queda atrapada en la provocación (rivalidad) del niño que busca descolocarla y derrotarla ante toda la clase –proyectar y hacer asumir al maestro un objeto débil– sino que, gracias a su intuición, halla una respuesta adecuada. En esta forma mantiene su sitio, su rol de adulto cuya autoridad se basa en su capacidad de aguantar la tensión, tolerar, no entrar en la rivalidad 2ni vengarse, sino conseguir recolocar al

niño en su sitio para que pueda aprender, tanto de esta experiencia como en matemáticas.

Pero sabemos que las respuestas positivas, en situaciones como ésta, no son nada fáciles ya que todo esto sucede en clase, con 24 niños más, donde el maestro se juega su autoridad, prestigio y el respeto que necesita para poder conducir el grupo con el tono y el trato adecuados. De hecho, la respuesta de la maestra recoloca y beneficia a toda la clase, puesto que, en la dinámica del grupo, la risa de los otros niños muestra que Raúl representa, por proyección, el lado de cada uno de ellos que también desea “triunfar” sobre el adulto. Si la maniobra de Raúl hubiera tenido éxito les habría privado a todos del objeto-maestro consistente que necesitan para construir su personalidad. De ahí la utilidad y la necesidad de conversarlo con el psicólogo en el grupo de colegas que están en condiciones semejantes, para ganar perspectiva, poder reconocer mejor los sentimientos y la primera reacción que el niño estimula y poder elegir, por lo menos hasta cierto punto, la respuesta positiva. Esta elaboración irá construyendo un marco de referencia interno y una base de experiencia elaborada con los que el maestro podrá contar en sus experiencias difíciles futuras.

Para terminar, unas palabras sobre los arquetipos que se crean en la escuela. Todos hemos oído hablar del “Gandul, si quisiera podría hacer más”, el que “Pasa de todo”, el que “No para”, el “Justito, no llega a más”, el “Provocador - Arrogante”, entre otros. Cada uno de estos alumnos nos pone ante una dinámica que se ha ido construyendo en la relación entre ellos y los maestros. Generalmente, las primeras dificultades no fueron bien entendidas por padres y docentes, con lo que alumno y maestros han ido divergiendo, se han desencontrado y la comunicación ha sido sustituida por un intercambio defensivo. Con el tiempo se ha ido formando una fachada defensiva –a veces coraza– que constituye el arquetipo. Este fracaso en la escuela –y de la escuela– relacional y generalmente académi-

co, cursa con pérdida progresiva de la confianza en sí mismo y de la autoestima, la cual a su vez refuerza la necesidad de la defensa. Este círculo vicioso es grave, ya que propicia fracasos en cadena de los que es cada vez más difícil zafarse. No hace falta mencionar hasta qué punto estas dinámicas socavan la salud mental. Por eso, en la prevención o detección de estos círculos viciosos antes de que se instaure el arquetipo radica una de las principales funciones del psicólogo.