D O S S I E R

de cómo acompañar el proceso madurativo puede convertirse en un acto terapéutico

ELISABET FALCÓ
Psicoterapeuta, maestra y psicomotricista.

Tal y cómo decía en un anterior artículo, siempre me he movido entre la psicología y la pedagogía aplicadas y, mi práctica, ha oscilado cíclicamente de las aulas a la psicología clínica, volviendo a la escuela y, de nuevo, a la práctica psicoterapéutica.

Mi experiencia en los dos campos me ha hecho descubrir una verdad muy grata de comprobar: en las aulas, igual que en una sesión de psicoterapia, se producen procesos de crecimiento personal. Me refiero a cambios madurativos, a procesos de transformación interna que permiten afrontar las mismas dificultades y retos anteriores, desde una posición personal más madura, logrando disponer, en esta situación, de más y mejores recursos.

Es entonces cuando el proceso madurativo y el terapéutico significan lo mismo (no nos referimos aquí a los niveles académicos, ya que cuando se consigue una maduración personal, el acto de aprender surge de una forma natural y espontánea).

En las sesiones de psicoterapia a menudo constatamos que las dificultades humanas están relacionadas con conflictos psíquicos originados en anteriores etapas evolutivas, los cuales, por diferentes razones, no han podido evolucionar.

En este sentido, el bienestar emocional está relacionado con el mejor ajuste a nuestras necesidades e intereses, habiendo podido entender qué conflictos de nuestra historia personal, normalmente sentimientos no reconocidos, nos obstaculizaban el crecimiento, no permitiéndonos superar satisfactoriamente las diferentes fases evolutivas y poder localizar y desarrollar nuestros deseos.

Las niñas y niños son individuos en construcción; no han finalizado aún su proceso madurativo y, por lo tanto, tienen más posibilidades de construirse sobre bases emocionales más sólidas si puede acompañarse este proceso ofreciéndoles además, buenos modelos sobre los cuales identificarse.

No pretendo parecer pretenciosa si digo que desde la escuela se favorece este crecimiento y se generan, además, cambios madurativos importantes en algunos alumnos, ya que todos sabemos que hay niños con dificultades demasiado importantes y acaparadoras, que necesitan atención específica, mucho más ajustada e imposible de ofrecer desde las aulas.

Pero en este artículo, me gustaría reflexionar sobre algunos aspectos, bajo mi punto de vista, fundamentales, que favorecen que lo que pase en un aula sea mucho más que la mera transmisión de conocimientos académicos, y que la convierten en un lugar donde se puede incentivar la maduración y el crecimiento personal, aspectos de los que se beneficiarán todos los alumnos.

Es la relación lo que mueve al individuo a generar cambios. Podemos crecer si tenemos la seguridad de que se nos tiene en cuenta. Desde los primeros momentos de la evolución ontogenética, es el deseo de una persona sobre nosotros lo que nos incentiva. Es la certeza de estar en la mente de alguien lo que nos permite confiar y, en consecuencia, avanzar. Si esto se ha realizado con éxito, si nos hemos sentido importantes para alguien, podremos, más adelante, desear por nosotros mismos y luego, desde la otra posición, tener expectativas sobre lo que queremos para nuestros hijos, alumnos, pacientes, etc.

Desde la posición de maestros tenemos expectativas respeto a nuestros alumnos: queremos que aprendan contenidos académicos, de comportamiento, sociales, etc. Mientras existan expectativas (sean del tipo que sean), la relación está viva y se crean vínculos emocionales (no siempre amorosos sino que, a veces hostiles, pero vínculos a fin de cuentas). Son estos lazos los que permiten al individuo proyectarse y expresar su mundo interior y, a la vez, recibir el feed-back que genera nuevas proyecciones. Y esto, dentro de un grupo, se multiplica y se enriquece, creándose una red de relaciones que estimulan y movilizan, a la vez que se convierten en modelos de identificación.

Es cuando un individuo se siente reconocido como tal, cuando puede iniciar su proceso de construcción simbólica, y es entonces cuando surge el deseo de aprender. Y el reconocimiento, en un primer momento, siempre nos llega del exterior, de "otro" u "otros". Por esta razón un niño se interesa primero en crear vínculos antes que en aprender, lo que constatamos diariamente en las aulas.

Así pues, será la expectativa del maestro sobre sus alumnos el primer motor generador de vínculos. Y una vez instalada la relación maestro-alumnos (en realidad se puede pensar en el grupo como una sola entidad, como un único ser con diferentes voces, actitudes y comportamientos), es más fácil crear la relación entre los alumnos, ya que el modelo fundamental ya está instaurado.

Cuando se ha creado esta red y se ha podido proteger para que se desarrolle y evolucione, de forma natural, surgirán las actitudes saludables y constructivas (los deseos de crecer, las identificaciones con los más maduros, etc.).

Pero para que estas relaciones puedan desarrollarse y cada individuo tenga un lugar de reconocimiento dentro de esta mini-sociedad, es necesario que el aula se convierta en un lugar de seguridad. En consecuencia, tenemos que hablar también de la contención y los límites.

Los límites protegen y segurizan y son precisamente los vínculos emocionales los que nos autorizan a instaurarlos. Es la misma relación la que reclama ser protegida y por lo tanto, exige sus propias normas y leyes.

D O S S I E R

Si no hay límites, un grupo no puede dedicarse a sus aspectos constructivos ya que se encuentra demasiado ocupado en tener que protegerse. La claridad en los límites garantiza el desarrollo autónomo de cada cual y, por otro lado, su existencia contribuye a instalar la capacidad de contención, tanto individual como colectivamente. Así pues, la capacidad de contención favorece el proceso madurativo ya que para poder aprender es necesario posponer determinadas necesidades inmediatas, a pesar de que ello signifique renunciar a un bienestar inminente.

Si el adulto puede contener el malestar de un grupo (tanto el que se puede generar en una situación escolar, fruto de la espera, de la renuncia a las necesidades, etc., como el que puedan traer los individuos generado en otros ámbitos de su vida), eso constituirá un modelo que favorecerá el aprendizaje de la propia contención, así como el que los individuos de un grupo puedan contenerse entre ellos.

Por otro lado, la existencia de un red de relaciones, sólida y trabajada, es a su vez, una garantía de contención, pues indica que se han podido crear suficientes canales de comunicación que permiten expresarse y escucharse.

La comunicación contiene el malestar puesto que lo puede explicar. En un aula, tal como en una sesión de psicoterapia, se puede hablar de lo que está pasando y escuchar el malestar de quien lo expresa, abriendo así la posibilidad de encontrar otros recursos a partir de la diversidad de modelos y contraste de opiniones de sus miembros. En este sentido, el escuchar, desde el punto de vista evolutivo, viene después que el hablar. De la misma forma que, tal como decíamos, podremos desear si

hemos sido deseados, también podremos escuchar, si primero hemos sido escuchados.

Si dentro del aula se ha instaurado la comunicación, significa que se habrá creado el ambiente de escucha necesario.

Si el modelo adulto se ajusta a esta ley evolutiva, si el maestro puede escuchar y los alumnos se saben escuchados, además de expresarse, podrán escucharse mejor los unos a los otros. De nuevo, este modelo será el motor que pondrá en marcha otros similares, entre los componentes del grupo.

Por último, la aceptación de la diferencia por parte del adulto, de todos los individuos tal y como se presentan, de los distintos momentos madurativos en el que se encuentra cada uno, sin juicios preestablecidos, facilita la aceptación del grupo y la posterior aceptación individual, en consecuencia, facilita también sus progresivos cambios.

De la misma forma que en todo proceso terapéutico es indispensable una aquiescencia del individuo tal y como se presenta, una profunda aceptación del momento evolutivo en el cual se encuentra, con la expectativa de que partiendo de aquí pueda evolucionar, igualmente, en la escuela nos encontramos con individuos en momentos evolutivos muy diversos. Desde los que han tenido una evolución muy lineal, muy poco o nada interrumpida por conflictos personales, a los que han sido víctimas de diferentes procesos más o menos traumáticos, que han dificultado o dificultan su crecimiento. Todos ellos están en el aula y es nuestro deseo que avancen, poco o mucho, siguiendo los objetivos que nos hemos propuesto.

La profunda aceptación de esta realidad por parte del maestro constituye también un modelo sobre el cual poderse identificar.

Y ya para terminar, querría hablar de un deseo que, aunque a menudo lo he comentado con compañeros y compañeras, nunca antes lo había expresado por escrito.

Desearía que algún día en la formación de los estudiantes con vocación hacia las Ciencias Humanas (maestros, profesionales de la salud, etc.), se pudieran valorar unas determinadas aptitudes. Aptitudes contempladas como materias evaluables y que, según mi criterio, son indispensables para evitar el abuso que puede producirse cuando una persona se pone en manos de otra.

Me refiero a algunas cualidades que implican un cierto grado de madurez personal, tales como: capacidad de reconocer el propio malestar para evitar proyectarlo en los demás, capacidad empática, humildad para reconocer los errores, un bajo grado de narcisismo y valoración de la creatividad, implícita en las profesiones que tienen que ver con las relaciones humanas.

Aunque no hay citas bibliográficas, ya que este artículo es un producto de todas mis lecturas mezcladas con mi experiencia, tal como ya dije en otro artículo, mi marco teórico está muy influenciado por el psicoanálisis (Winnicott, Betelheim, Lebovici, Balint, Aberasturi, Ajuriaguerra, etc.), por el cognitivismo (J. Piaget) y también por las lecturas de los grandes psicopedagogos (Wallon, Freinet, Vigotzky, Luria, Watzlawich, etc.).