

D O S S I E R

La contención desde el vínculo afectivo en niños con conductas perturbadoras

ANNA ARAGAY. SEETDiC de Barcelona Ciutat
(Servei Educatiu Específic per a Trastorns del Desenvolupament i la Conducta)
CEE Vil·la Joana

De entrada me gustaría comentar que mi experiencia me ha ayudado a ver que, casi siempre que un maestro de un niño de entre 2 y 5 años está preocupado por un alumno, es que este niño necesita ayuda.

Esto es muy importante porque nos señala que, por suerte, muchos educadores saben escuchar y entender la sintomatología de un niño, que siempre se exterioriza como demanda de ayuda. La mayoría de maestros saben mucho de sus niños y esto les permite notar: cuándo un pequeño sufre; cuándo no puede expresar y comunicar sus emociones; cuándo siempre necesita exteriorizar su malestar para tener en exclusiva la dedicación del adulto; cuándo no puede aceptar un “no” por respuesta, ninguna pequeña frustración; cuándo la agresión física, e incluso la autoagresión, es la vía primordial de actuación, etc.

Freud ya nos enseñó que hacia los 5 años queda establecido lo que será la base de la estructuración de la personalidad y del psiquismo humano. Por eso es tan importante que los maestros de Infantil sean sabios para pedir ayuda cuando aparecen los primeros síntomas de malestar, ya que en muchos casos es el momento oportuno para evitar los bloqueos y trastornos que más adelante desencadenarían patologías.

¿Por qué encontramos actualmente tantos niños que desde tan pequeños nos piden “a gritos” que les ayudemos?

Yo no entraré en analizar las causas; creo que son un sumatorio de factores individuales y sociales que lo hacen difícil. Hay teorías y libros al respecto.

Lo que sí quiero comentar es que en el 3er Congreso Catalán de Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia se repitió desde cada mesa, que la relación primera que debe establecerse en el vínculo primordial con los padres es básica y nodal para el desarrollo del bebé. Y que si las nuevas formas de familia y la vorágine en que vivimos no permiten consolidar este vínculo, no hace falta culpabilizar a nadie, pero debemos repensar como sociedad cómo favorecemos estas funciones parentales que subjetivizan a los niños o cómo las sustituimos (Alberto Lasa proponía hablar en profundidad de la función de los abuelos).

Quiero pronunciar me con rotundidad cuando digo que debemos escuchar los comportamientos perturbadores de la primera infancia como un síntoma. Creo que los comportamientos perturbadores son un síntoma, no una entidad diag-

D O S S I E R

nóstica.

También creo que hace falta promover y desplegar todos los recursos y todas las estrategias para resolverlos lo antes posible. Debe trabajarse preventivamente con y entre todos los grupos de intervención precoz para modificar los funcionamientos disruptivos y provocadores que nos encontramos cada vez en edades más tempranas.

Actualmente, observando niños de parvulario, a menudo encuentro posiciones y comportamientos que, cuando yo estudiaba, eran respuestas típicas de la adolescencia, impensables entonces en un niño tan pequeño.

En el transcurso de los momentos cruciales del desarrollo y la maduración humana se va forjando, poco a poco, la conducta. Ésta posibilita que se estructure una manera de ser y de actuar propia que permitirá asumir el reto de hacerse mayor y de establecer relaciones con los otros, siguiendo las pautas sociales que la convivencia implica.

Los trastornos de la conducta son, pues, la manifestación de las dificultades que algunos niños tienen para irse formando y creciendo como personas. Hemos de reflexionar e intentar entender qué pasa en el proceso de subjetivación de estos niños, entender su malestar como su sufrimiento y ayudarlos a canalizar su agresividad.

En el título he optado por el término “Conductas perturbadoras”, porque creo que esta expresión es lo suficientemente abierta y amplia como para hacer repensar conceptos y reorientar las prácticas que conforman los sistemas educati-

vo y social alrededor de las múltiples y variadas realidades que los niños nos muestran por medio de conductas inadecuadas.

A pesar de que cuando trabajamos y pensamos un caso concreto es necesario buscar elementos que nos ayuden a construir hipótesis que permitan afinar un diagnóstico, yo creo que en general debemos salir de la etiqueta que cada vez más exigimos todos porque, de entrada, nos calma la angustia a los adultos. Si sólo queremos saber qué tiene el niño vamos acumulando TDAHs como si este nombre ya lo resolviera todo, o vamos esperando que la solución venga de la medicación (tan necesaria en algunos casos, pero no siempre... y menos aún cuando quien la promueve es el propio laboratorio que busca consumidores). Como si algo de esto nos ahorrara comprender qué le pasa al niño y nos salvase de pensar qué hacer en el día a día para ayudarlo.

Sabemos que el desarrollo es un recorrido y lo que hace falta es intentar entender qué pasa. ¿Qué nos pasa, a él y a nosotros? El “perturbadores” remite a que su manera actuadora y disruptiva nos perturba, nos angustia y a menudo respondemos, desde el malestar propio, con una respuesta igualmente actuadora o evitando las situaciones conflictivas o confiando en que los problemas se resolverán con el paso del tiempo. Creo importante huir tanto del optimismo absurdo de que las cosas se arreglan solas, como del catastrofismo que, según como hablamos o nos quejamos a veces, hace pensar que todo está perdido. El pensamiento circular nos atrapa; en muchas reuniones con maestros lo que escu-

D O S S I E R

chamos es una especie de vómito donde sólo se puede hablar de los problemas que da el niño, de todo lo que hace mal y de la propia impotencia, en lugar de buscar el hilo que nos permite deshacer el enredo. Tenemos que aprender a trabajar con las partes preservadas y positivas de cada niño. También tenemos que creérnoslo y a la vez saber transmitirle a él y a su familia la esperanza de que se puede cambiar.

¿Cómo ponernos a trabajar?

Cualquier maestro tiene que entrar a su aula a partir de autorizarse, es decir, tiene que ser él mismo quien asuma la posición que le permita ser la autoridad de su grupo, tiene que representar la ley y ejercerla, lugar que nada tiene que ver con el autoritarismo.

Un maestro también tiene que saber que, a pesar de la formación básica que todos tenemos y de la formación permanente que todos hacemos, uno no sabe nunca lo suficiente. Este reconocimiento de los propios límites es el primer paso para trabajar con una actitud humana y desde el sentido común, y el que permite soportar las incertidumbres que todos vivimos cotidianamente o las contradicciones entre qué queremos y qué podemos hacer.

Así pues, teniendo en cuenta la duda, deberemos tomar posición al frente y al lado de los niños. El maestro ha de saber que cuando se autoriza a asumir un grupo es el máximo responsable de lo que allí pasa, es el que ha de garantizar las normas básicas y la ley del grupo, siendo él el primero que se sabe supeditado a la ley simbólica que representa.

Esta posición no debe ser ni autoritaria ni permi-

siva, no tiene que poner en juego los afectos personales pero ha de saber encontrar la distancia justa para que se dé un vínculo afectivo y para que permita escuchar humanamente al otro. Por muy pequeño que sea, un niño nos dice muchas cosas de él, nos las hace llegar, nos las hace saber; eso siempre que nosotros nos acerquemos y estemos dispuestos a escucharlo.

Esta escucha, que nada tiene que ver con escuchar o sólo entender las palabras, le da al niño un lugar subjetivo. Un lugar diferente al nuestro de maestro, ya que los roles tienen que quedar siempre muy claros, pero un lugar único y a la vez de igual a los otros niños.

Si podemos asumir suficientemente bien esta posición, podremos dar la seguridad básica a todos los integrantes de la clase y les transmitiremos la confianza de que no habrá situaciones peligrosas porque estamos atentos y dispuestos para ayudar a todos los que lo necesiten. Nosotros sabemos que no les podemos ayudar en todo (los propios límites) pero lo que a ellos les llega y les tranquiliza es nuestra actitud de afecto y de contención.

En la edad temprana que nos ocupa, cuando un niño nos muestra su imposibilidad de aceptación de la frustración, de los límites o de seguir las normas del grupo, lo que quiere de nosotros es que lo paremos, que lo contengamos.

Contener, según el diccionario, es tener una cosa en sí misma o en su interior a otra. Así pues, para poderse contener uno ha de haber sido tenido, "tenido con", contenido primero por otro.

En este sentido, yo creo que encontramos los fundamentos de la contención muy al inicio del

D O S S I E R

nacimiento, en la dinámica que se establece en la relación entre el niño y la madre. La función materna es aquella que por medio de un vínculo amoroso codifica y descifra las necesidades del hijo intentando amortiguar, frenar, sujetar, contener, etc., la avalancha de fuerzas internas y sin posibilidad propia de resolución que el bebé saca en forma de grito desesperado para pedir ayuda.

Si este vínculo inicial ha funcionado mínimamente y las primeras experiencias vitales han sido satisfactorias, el niño va construyendo su mundo interno, aprende a confiar en los adultos que lo cuidan y pronto puede confiar en sí mismo, en su propia capacidad de contención.

Tenemos que recordar que la especie humana nace con la pulsión agresiva activamente en alerta y que ésta nos acompaña en todo el recorrido vital y nos protege de las situaciones de riesgo, nos hace de defensa. En lugar de querer disminuir la agresividad, se trata de permitir que los niños puedan exteriorizar su rabia, su agresividad. Hace falta ayudarles a canalizarla pero de ninguna manera, y por muy pequeños que sean, se les ha de hacer creer que la pueden utilizar para agredir a los otros.

Un niño que se ha sentido contenido también transitará la necesaria y estructurante etapa de las rabietas. Se enfadará y nos pondrá a prueba en cuanto a nuestra capacidad como adultos de verlo rabioso y de saberlo acompañar. Es un momento importante donde algo básico del vínculo se pone a prueba. Hace falta saber esperar a que se le pase la rabieta sin consentir su capricho, pero entendiendo su enfado. Nuestra

actitud y su capacidad le permitirán aprender a soportar y a afrontar las situaciones y experiencias que no le gustan y que le desestabilizan.

Pero si algo no ha funcionado lo suficientemente bien y el niño no se siente lo suficientemente tenido en cuenta, aparecerán repetitivamente los mecanismos de los que dispone el bebé al inicio. Cada vez que se encuentre con el displacer o el malestar, el niño sólo sentirá la necesidad de deshacerse de él, de expulsarlo, de emitir nuevamente gritos desesperados para que haya alguien que le ayude, que lo tenga dentro, que pueda hacer vínculo con él, que pueda pararlo. Entre todos los implicados en la educación de este niño tendremos que conversar para comprender qué le pasa, se tendrá que descubrir qué le hace sufrir, hará falta saber qué no soporta, hará falta escuchar qué nos dice de lo que le gusta; y con todo esto nosotros reflexionaremos y pensaremos una estrategia concreta para él, que le ayude a calmarse.

También sería ideal poder ayudar a los padres a rehacer el proceso aunque suele ser difícil. El tránsito de las rabietas es un momento de maduración y muchos padres lo viven con tanta impotencia que les lleva a consultar a los diferentes profesionales que trabajamos con niños. Pero no siempre es así y, a menudo, los padres que más lo necesitarían, no piden ayuda, no pueden.

Debe tenerse en cuenta que nunca es insistiendo, dando recetas o culpabilizando a la familia como obtendremos respuestas positivas o cambios. El tema del trabajo con los padres es complejo pero es importante que, si nos con-

D O S S I E R

sultan como educadores, estemos muy atentos a acompañarlos y a animarlos a encontrar la manera de educar a los hijos disfrutando de la relación con ellos a la vez que les pueden poner límites con firmeza. En los casos más difíciles en los que sabemos que no podemos intervenir, deberemos encontrar el momento oportuno para indicar a los padres la necesidad de que consulten a los profesionales de Salud.

De igual modo, pase lo que pase en casa, nosotros y nuestra posición como adultos privilegiados que hacemos de sustitutos de la función materna en estos primeros años, también podemos modificar las conductas inadecuadas y lo tenemos que hacer. Desde el vínculo afectivo deberemos contener al niño y tendremos que poner palabras a cada situación de descontrol o a cada actuación agresiva que cualquiera intente hacer.

Responder prohibiendo con rotundidad a las agresiones físicas es una buena práctica educativa y se ha de ser muy cuidadoso al ejercerla. Es necesario parar la actividad y hablar, nunca en un tono moralizador o culpabilizante, sino haciendo referencia a la ley y ayudando a pensar cómo se puede sentir el agredido (hace falta aprender a ponerse en el lugar del otro, y hoy esto les cuesta mucho a todos los niños).

Hay un tema siempre polémico, y más en esta etapa, que es el de qué tenemos que hacer cuando un niño transgrede esta ley básica y hace daño a los otros. No creo en los castigos pero tengo muy claro que debe hacerse entender al niño que el hecho de saltarse la ley tiene

alguna consecuencia.

En este sentido es importante conocer la diferencia entre sanción y castigo. La sanción es un mensaje que viene del otro; el maestro avisa al niño diciéndole que si se salta la norma tendrá que hacer tal cosa (un ejemplo sería la tan discutida silla para pensar) y, por lo tanto, le avisa con antelación para posibilitar que el niño aprenda a decidir, pueda preveer qué le pasará. Es un acto que tiene consecuencias subjetivas para el niño. El castigo, en cambio, lo impone el adulto más arbitrariamente y el niño lo vive siempre con la sensación de que ha de pagar un precio por haberse portado mal.

Deben crearse espacios de reflexión y puentes entre los diferentes estamentos vinculados con la infancia para amortiguar el malestar que la educación genera. Vuelvo a citar a Freud, que dijo que la educación tiene algo de imposible, a pesar de que seamos tantos los que cotidianamente aprendemos a hacerla posible.

Creo que nadie puede escapar a preguntarse qué le ha llevado a escoger esta profesión. Es un trabajo en el que se ponen en juego cada día las propias emociones y sentimientos, puesto que implica una relación afectiva con el otro. Pero si nuestra actitud como educadores está en armonía con nuestra actitud humana, a pesar del esfuerzo que requiere y del cansancio que comporta, nos será gratificante trabajar con niños e, incluso, aprenderemos de ellos.

D O S S I E R

Sobre hoyos, camitas y casitas.

Pautas de construcción en psicomotricidad 2-3

ELENA HERRÁN Y
JUAN IGNACIO MARTÍNEZ DE MORENTIN

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco. San Sebastián

“De muy niño, en Orio, donde he nacido, mi abuelo solía llevarnos de paseo a la playa. Yo sentía una enorme atracción por unos grandes hoyos que había en la parte más interior. Solía ocultarme en uno de ellos, acostado, mirando el gran espacio solo del cielo que quedaba sobre mí, mientras desaparecía todo lo que había a mi alrededor. Me sentía profundamente protegido. Pero, ¿de qué quería protegerme?” (Oteiza, 1963, 75).

Hace 11 años una niña de dos años tras saltar en la zona sensoriomotriz de la sala me cogió de la mano y me solicitó “una casita”. Nos alejamos de los demás niños y al otro lado de la sala le hice una casita con prismas de espuma. Se recostó sobre la fila de prismas central, apoyada contra la pared, mientras le construía las dos paredes laterales un poco

más altas. Inmediatamente acudieron media docena larga de criaturas y algunas entraron y compartieron espacio y conversación con la propietaria mientras otras, mayoritariamente chicos esta vez, se dedicaban a destruirla. Tras reparar los daños construí torres delante de la casita para canalizar la pulsionalidad y luego reorganizar los prismas que se desmoronaban permanentemente mientras varias niñas charlaban placidamente tumbadas.

El juego de construcción-destrucción desembocó 20 minutos más tarde en un juego de entrar y salir de un rodillo de espuma colocado verticalmente, actividad que sacó a todas las criaturas de la casita. Todas menos la interesada que, a pesar de mirar intensamente al juego que tenía justo delante, permanecía sentada sobre un único prisma de espuma. Al enfocarle la cámara, y tras tocarse el pelo y bajar tímidamente la mirada y le saludó diciendo: “Hola, tengo una casita”. Estaba sentada sobre un único cubo, lo que me hizo pensar que su “casita” en realidad donde estaba era en su cabeza. La secuencia completa duró prácticamente hasta el final de la sesión. A partir de entonces la actividad de salto de esta criatura fue efímera, pero no así las casas que construía, cada vez más firmes, equipadas, estables, duraderas y evolucionadas. Impresionantes es la palabra.

Aquel regalo de la vida se quedó en pause esperando su momento, y ahora tras estudiar el salto, le ha llegado su turno. Al ponernos manos

D O S S I E R

a la obra también recibimos otro regalo, la referencia de Jorge Oteiza, con la que arranca esta reflexión. El vacío y la ocupación del espacio son dos de las grandes preocupaciones de este genial escultor vasco del siglo XX. Nada más lejos de nuestra intención explicar su obra o sus preocupaciones. Humildemente rescatamos un recuerdo de su infancia que más allá de convertirse en una de sus preocupaciones artística y profesional, parece común o compartido con la infancia humana.

Hemos vuelto a la sala de psicomotricidad per trechados con dos cámaras de vídeo digital para grabar toda la actividad de construcción de la zona simbólica de la sala en 2-3 años y analizarla sistemáticamente de acuerdo a la metodología observacional y hemos encontrado resultados muy interesantes. El más interesante y primero de todos es que, después de un riguroso recorrido metodológico, hemos evaluado la actividad de construcción a los 2 años. No la describimos, no la interpretamos, ni la contamos, ni tan siquiera la justificamos (Anguera, 2003). Tampoco encontramos nada espectacular. Pero lo fundamental es que explicamos algunas características de dicha actividad, porque los resultados obtenidos nos lo permiten.

En esta primera aproximación, no hemos encontrado patrones de conducta constructiva, pero sí pautas estables en los análisis de todo el grupo que hemos realizado. La razón de lo primero tiene que ver con que la muestra seleccionada ha sido el 30% del total, el grupo ha

sido muy grande y muy movido. De 24 criaturas dos no construyen en absoluto. Una -niña-, en concreto- se dedica a saltar hasta la extenuación y otra -niño- se dedica fundamentalmente a relacionarse muy fusionalmente con una de sus educadoras que participa en las sesiones. Ambos presentan una hipotonía acusada y la actividad asociada es opuesta: mientras una descubre el placer del movimiento asociada al salto, el otro necesita al adulto para equilibrarse (Wallon, 1985).

Nueve criaturas obtienen resultados en todos los macrocriterios -trozos grandes de la actividad que observar con significado compartido entre sus elementos y diferenciado del resto. En concreto proponemos tres: preparación, ejecución y finalización-, lo que indica que son significativamente proactivas en la construcción: construyen mucho y despliegan muchos niveles en cada criterio -grupos de conductas similares, que se ordenan dentro de un macrocriterio-.

Un participante presenta hasta cuatro modalidades en un mismo criterio, lo que además de su proactividad, informa de flexibilidad y adaptabilidad a las circunstancias. En concreto, es la criatura que más construye y que hemos estudiado aparte. Dejamos sus resultados para otra ocasión.



Criaturas normalmente poco proactivas en construcción y búsqueda del espacio propio,

D O S S I E R

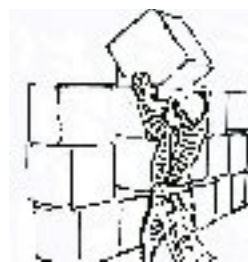
realizan visitas a otras casitas. No acuden directamente sino que se acompañan de rodeos (Wallon, 1980) y pueden realizar visitas coyunturales o permanentes dependiendo del atractivo de la construcción y/o de la criatura anfitriona y de la capacidad imitativa-incorporativa (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006) de la visitante.

Una tercera parte del grupo (8) sigue construyendo a pesar de que le destruyan su propia construcción. Este dato confirma la presencia de la pulsionalidad y agresividad asociada a la inmadurez e incapacidad ejecutiva, por una parte, y la tenacidad de los ejecutores, por otra. 11 criaturas continúan construyendo mientras que cuatro abandonan su construcción de motu proprio, lo que indica que parece ser más fácil resistir cuando existe alguien a quien oponerse, que dar continuidad a la propia acción de manera autónoma (Kamii, 1982; Pikler, 1985).

Sucedan dos conductas cuya asociación es especialmente significativa de cara a la conquista simbólica de la verticalidad: cuando la criatura presenta la mirada autocentrada –alterna mirada perceptiva y movimiento para ajustarse a la acción en ciernes– con parada la construcción que realiza es vertical; hace torres, mientras que la mirada periférica –sus ojos van por delante de su cuerpo y la acción que ejecuta es inestable– con desplazamiento construye caminos o series horizontales a modo de prolongación material de su propio movimiento en el espacio (Wallon, 1979). Además la mirada en derredor o periférica incluso con parada se asocia con

abandono de la construcción, mientras que la mirada autocentrada acompañada de parada, lleva bien a que al seguir añadiendo elementos, se le desmorone o bien cuando considere destruya su construcción proactivamente o incluso la abandone, antes de que cualquier destroy se aproxime amenazante. La acomodación o espera perceptiva asociada a la vida afectiva (Wallon, 1980) es esencial para la adaptación exitosa al contexto. A partir de aquí viene lo demás: la calma afectiva, el aprendizaje, el placer de pensar, etc., etc.

La gran mayoría de las construcciones tridimensionales coinciden con el final de la sesión. Lo que nuevamente confirma que la evolución de la pulsión agresiva y de la propia sesión de psicomotricidad: las construcciones más estables y complejas exigen una calma psicológica o actitud perceptiva (Tran Thong, 1979; Wallon, 1980, 1985) incompatible con la agitación motriz inicial, tanto para emerger como para mantenerse en el tiempo y en el espacio.



En definitiva, esta investigación muestra las primeras fases del trasvase de la acción sensorio-motriz a simbólica en la construcción en psicomotricidad a los dos años, sus tendencias, los niveles de acción desplegados y la dirección de la construcción hacia niveles progresivamente más simbólicos.

D O S S I E R

Ahora nos ponemos con el análisis de la construcción del segundo año, y si encontramos de qué necesita protegerse la criatura humana ya os lo contaremos.

REFERENCIAS:

- Anguera, M. T. (2003). *La observación en la Educación Infantil*. En J. L. Gallego Ortega y E. Fernández de Haro (Dir.), *Enciclopedia de Educación Infantil, I*. Archidona: Aljibe.
- Kamii, C. (1982). *La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget*. *Infancia y aprendizaje*, 18 (2), 3-32.
- Oteiza, J. (1963). *Quousque tandem! Ensayo de interpretación estética del alma vasca*. Pamplona: Pamiela
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Rivière, A. (1990). *Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño*. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll, (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva* (pp.113-130). Madrid: Alianza.
- Rivière, A. & Sotillo, M. (2003). *Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y comprensión interpersonales*. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo, I. Marichalar (Comp.). *Angel Rivière. Obras escogidas Vol. III. Metarepresentación y Semiosis*. (pp. 181-201) Madrid: Médica Panamericana S.A.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Tran-Thong (1979). *La théorie des attitudes de H. Wallon et ses conséquences éducatives*. *Les sciences de l'éducation. (Spécial)*, 237-275.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica.