

Personalidad, aprendizaje y rendimiento escolar

VICENT PI NAVARRO*

RESUMEN

Proponemos un modelo socio-psico-educativo apto para el trabajo interdisciplinar, que trabajamos en nuestro servicio psicopedagógico escolar y en la orientación educativa. Desde una aplicación del psicoanálisis relacional de Bion, intentaremos integrar modelos como la psicolingüística y el cognitivismo. En especial, nos vamos a fijar en los alumnos con trastornos mentales arcaicos como el autismo y la psicosis infantil, que requieren modificaciones muy profundas de sus adaptaciones curriculares y de los que hay que tener en cuenta sus procesos mentales. PALABRAS CLAVE: trastorno del espectro autista, modelo educativo, representaciones mentales, simbolismo, sentido común, violencia, necesidades educativas.

ABSTRACT

PERSONALITY, LEARNING AND SCHOOL PERFORMANCE. We propose a socio-psycho-educational model suitable for interdisciplinary work, a model that we use in our educational psychology service and for the purposes of offering educational guidance. Applying Bion's view of relational psychoanalysis, this article attempts to integrate models such as psycholinguistics and cognitivism. In particular, we will focus on students with primitive mental disorders such as autism and childhood psychosis, which are in need of sweeping changes in terms of adapted curricula, which must take into account these patients' mental processes. KEY WORDS: Autistic spectrum disorders, educational model, mental representation, symbolism, common sense, violence, educational needs.

RESUM

PERSONALITAT, APRENENTATGE I RENDIMENT ESCOLAR. Proposem un model social, psicològic i evolutiu apte per al treball interdisciplinari, que treballem en el nostre servei psicopedagògic i en l'orientació educativa. Des d'una aplicació de la psicoanàlisi relacional de Bion, intentarem integrar models com la psicolingüística i el cognitivisme. En especial, ens fixarem en els alumnes amb trastorns mentals arcaics, com l'autisme i la psicosi infantil, que requereixen modificacions molt profundes de les seves adaptacions curriculars i dels quals cal tenir en compte els processos mentals. PARAULES CLAU: Trastorn de l'espectre autista, model educatiu, representacions mentals, simbolisme, sentit comú, violència, necessitats educatives.

Introducción

Desde siempre, en la escuela, el rendimiento escolar ha estado asociado a la inteligencia, sobre todo al coeficiente intelectual (CI), aunque éste ha ido evolucionando e intentando adaptarse a la realidad escolar. Así, se han ido definiendo diferentes inteligencias como la cognitiva, la emocional o la social, dentro de una evolución que

intenta comprender a los alumnos *inteligentes* con fracaso escolar.

Sin embargo, en la cultura escolar, sigue siendo válido en la mayoría de los casos que no rendir en la escuela es sinónimo de torpeza, baja inteligencia o causa de algún síndrome neurológico, genético o deficiencia intelectual. Los trastornos mentales son registrados como deficiencia intelectual si son graves y si no lo son, como

*Psicopedagogo. Director de los Servicios Psicopedagógicos Escolares de Torrent (Comunitat Valenciana). Psicoanalista, Instituto Psicoanalítico Valenciano (APM).

Contacto: vicentpinavarro@gmail.com

Recibido: 10/1/11 - Aceptado: 8/3/17

algo incomprensible que inquieta; hay que encontrar entonces un diagnóstico físico que de cuenta de las dificultades psicológicas y calmen la culpa, evitando la responsabilidad de enfrentar lo extraño. Desde un tiempo reciente, estas valoraciones están cambiando.

Desde los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE en la Comunidad Valenciana) el panorama no es mejor. Si somos responsables del diagnóstico de los alumnos en la comunidad escolar, los recursos que se requieren para las necesidades educativas especiales y para determinar la modalidad de escolarización, el CI sigue siendo un parámetro que se utiliza demasiado y quien determina esa modalidad de escolarización y los recursos humanos y técnicos que se necesitan.

Como consecuencia de ello, en las comunidades escolares, los centros de educación especial (CEE) se convierten, en ocasiones, en centros escolares de reclusión de los trastornos de personalidad, “internados” como deficientes mentales, con los problemas que eso conlleva. Otro ejemplo de la permanencia de modelos antiguos consiste que en la determinación de la escolarización de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA), sea determinante su CI, cuando es fácilmente cuestionable, tanto porque no pueden utilizar el lenguaje verbal como instrumento de comunicación, como que se aíslan en situaciones nuevas y de enseñanza directiva, como ocurre cuando se pasa un test.

Sin embargo, no todos los SPE, ni todos los servicios psicopedagógicos, así como no todas las logopedas o profesores de pedagogía terapéutica, tienen solo en cuenta el CI o el currículo de área, sino que los procedimientos, las actitudes, las metodologías y los recursos técnicos son importantes. En Baleares, las *Unitats Educatives amb Currículum Propi* (UECP) atienden niños autistas y con otras patologías integrados en aulas ordinarias, mientras que en otras comunidades están en CEE.

Por otra parte, en la Comunidad Valenciana, se han creado las *Aulas de Comunicación y Lenguaje* para la atención de alumnos del espectro autista, en centros ordinarios, con la máxima integración en los centros y con recursos metodológicos que se consideran los más apropiados para sus necesidades educativas.

Para estos alumnos y otros que se escolarizan en los CEE o en centros ordinarios con los recursos propios del centro, vamos a proponer nuestro propio estilo de afrontar la educación, el asesoramiento y la intervención.

La personalidad

Las definiciones pueden ser muchas y desde distintos autores y perspectivas. Podemos considerar que la personalidad es una organización dinámica que, según Allport, contiene todos los sistemas psicofísicos que determinan el pensamiento y la conducta (Folch, 2004, pág. 48). Por lo tanto, abarca todas las dimensiones corporales, emotivas, cognitivas, sociales y conductuales, formando una estructura que tiende al desarrollo, con elementos relacionados que provienen del interior y del exterior.

Si la personalidad sufre de un trastorno mental profundo, la organización mental queda gravemente afectada, con alteraciones en todas sus dimensiones, sobre todo las psicológicas: mundo afectivo, cognitivo, social y conductual. En lo afectivo, se tienen experiencias de emociones intensísimas que desbordan las capacidades cognitivas y, por lo tanto, el pensamiento y el aprendizaje. Observamos, entonces, un trastorno en el pensamiento y un déficit grave en el aprendizaje, sobre todo cultural, al que normalmente se rechaza si no se coincide con los intereses del alumno. Los estados de estupor, pánico, rabia, confusión, desconcierto, desconfianza, euforia, excitación, etc., son elementos que en la psicopatología psicoanalítica impedían el contacto con la realidad.

La intolerancia a la frustración ocasiona emociones intensas que la mente tiende a evitar, desconectando la conciencia de la realidad externa o haciéndola excesivamente controladora del exterior; en todo caso, es más fácil que controlar el mundo emocional y la frustración. Si se evita la modificación del medio externo y el trabajo de elaboración del mundo interno, la violencia de las emociones perturba el pensamiento. El odio, el miedo, la violencia y el amor excesivo idealizado atacan el pensamiento y sus representaciones mentales, tanto en su organización como significantes, como en sus significados y sus funciones.

El trastorno en la personalidad del alumno es un déficit estructural de la mente y se manifiesta como déficit en el aprendizaje. El aprendizaje de una personalidad integrada cohesionada las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales.

Aprendizaje disfuncional y personalidad distorsionada.

Las áreas cognitiva, afectiva y social pueden tener dimensiones desproporcionadas unas de otras. Éstas no

están integradas, sino que están disociadas.

La integración de las áreas lleva a la salud mental y al bienestar social, emocional y cognitivo, que tendría que ser el objetivo en el desarrollo cultural a través del aprendizaje. Desde esta perspectiva, podemos postular lo siguiente.

El *trastorno de personalidad* implica la incapacidad para distinguir la realidad de la fantasía y una deteriorada evaluación de la realidad, que lleva a la creación de una nueva. Kaplan, Sadock y Grebb (1996), citados por Nemirovsky (1999), seleccionan tres parámetros que resultan, a juicio de los autores, importantes para delimitar las psicosis, como hemos indicado: “incapacidad para distinguir la realidad de la fantasía, evaluación de la realidad deteriorada y creación de una nueva realidad”.

La *integración* de las áreas y su desarrollo (la corporal, emocional, social y cognitiva) permite *un lugar en el mundo* social y familiar, mientras que la *desintegración* lleva a la soledad. El aislamiento y el trastorno mental que lo provoca, si es estructural, puede producir *trastorno de personalidad*.

En lo afectivo, se tienen experiencias de *emociones intensísimas* que desbordan las capacidades cognitivas y, por lo tanto, el pensamiento y el aprendizaje.

La integración se produce por *asimilación del exterior y acomodación* (Piaget, 1981). Se da un cambio interno.

Para el diagnóstico de los trastornos de personalidad es preferible una evaluación comprensiva e interpretativa de las pruebas al respecto. El vínculo vuelve a ser importante, así como la historia personal, familiar, escolar, etc., que determina el recorrido sufrido y nos muestra la historia de la patología. El diagnóstico, a la vez, solo tiene sentido dentro de un vínculo para el aprendizaje. A veces, no depende de nosotros, ya que los servicios psicopedagógicos determinan los recursos educativos, pero no intervienen directamente en los procesos de aprendizaje. Es más importante, por lo tanto, el diagnóstico cualitativo y descriptivo, que favorece la comprensión del alumno y ayuda al profesor en su vínculo de enseñanza y aprendizaje.

La creación de un ambiente distendido, el interés por su mundo singular (como el de los alumnos con TEA), el clima afectuoso (sin ser intrusivo), el profesor o el psicopedagogo que escucha (sin ser muy cercano e íntimo, ya que podría producir miedo si no hay experiencia continuada de relación confiada) serán importantes para el diagnóstico. Aquí, la experiencia clínica se hace imprescindible.

Déficit estructural

Desarrollaremos esta idea con el modelo de Bion, al definir *continente relación contenido*. Si pensamos en la función continente de la mente o de las organizaciones sociales, en la estructura o en los significantes, la función de contener o de organizar los significados no se cumple. Hay un déficit en el trabajo de contener, organizar y significar, en quien ostenta esta función. Por ejemplo, en la familia desestructurada suponemos que no se cumple parte de las funciones parentales de cuidar, proteger o enseñar y, por lo tanto, queda afectada la mente del niño, que hereda y asimila esa función con respecto a sus aprendizajes.

La mente como estructura deficitaria tiene agujeros, no simboliza, no elabora, no piensa; está afectada por la violencia ante la frustración de las emociones intensas. Se altera de manera continuada la experiencia emocional y la memoria que la guarda. La memoria como jardín de reposo, belleza, placer y relax queda deteriorada, es siniestra y hay que proyectar para intentar controlar en el exterior los afectos y fantasías de destrucción.

Nos vamos a centrar, por lo tanto, en el ambiente, el contexto, como organización vincular que promueve el aprendizaje, siguiendo con autores como Winnicott (1972), que defendían un *espacio transicional*, o con Vigotsky (1934), que promulga la necesidad de la creación de un espacio potencial para el aprendizaje que surge desde las potencialidades del alumno y el vínculo social. En ese sentido, las escuelas y los institutos pueden formar redes vinculares que sostienen al alumno psicótico.

Si, desde el principio, en el trastorno de personalidad hay una falla básica, los vínculos de aprendizaje tienen que mitigar estos déficits. El ambiente escolar tiene que ser especializado y mitigar ese desamparo inicial, hasta que se produzca la confianza básica o la relación dual en la cual el alumno se sienta reconocido y sus regresiones respetadas; sobre todo, la violencia hacia el exterior o la inhibición.

Las consecuencias son dificultades extremas en el aprendizaje porque se teme lo que proviene del exterior, la cultura, la autoridad del adulto y lo nuevo, es decir, el currículo escolar que se enseña en escuelas e institutos. El semejante social se vive con peligro, así como la cultura que ostenta.

Si el alumno no ha creado los vínculos confiados con la institución escolar, familiar y con los adultos, es difícil representarse que pueda entrar en un aprendizaje tan

competitivo como el actual. Entonces, se puede fracasar en la escuela o el instituto o pasar a un aprendizaje mecánico, con el fracaso posterior, cuando se imponga la responsabilidad adulta que requiere autonomía significativa. Se necesitan, por lo tanto, interacciones adecuadas, simbióticas, que acallen las reivindicaciones del alumno, sus traumas emocionales infantiles, sus miedos, evitando la enseñanza y moldeando el aprendizaje; es decir, aprendizaje mutuo desde los intereses del alumno para culturalizarlo. A esto le llamamos *constructivismo y aprendizaje significativo*, que no vamos a desarrollar aquí.

Pero este modelo, que intersecta psicopedagogía, psicolingüística, cognitivismo, la teoría sistémica y el psicoanálisis, lo formulamos desde la *Tabla de Bion* (“la tabla y la cesura”) modificada. Para ello, las categorías mentales las determinamos como “representaciones mentales”, más afines al mundo de la educación y de uso para logopedas y profesores de pedagogía terapéutica; los *elementos beta*, como *sentir emoción y sentir sensación* (Loren, 1995); los *elementos alfa* como *sensoriomotricidades* (Thomas, 1995) y los *mitos*, como *imágenes visuales* (Bion, 1996).

Estos desarrollos, documentados en otros escritos (Pi, 2003 y *Ponencias de las Jornadas Pitiusas I y II*), permiten, a la vez, jugar en la Tabla, como pensó Bion, en el sentido que se puede estar utilizando una representación mental, cuando en realidad se está como significante en otra categoría mental, como ocurre con estos alumnos con TEA.

Las categorías mentales se cambian por *representaciones* mentales. El tener en cuenta las dos concepciones permite ubicar dónde está el significante y dónde el uso de la categoría como representación. Así, los alumnos con Asperger, psicóticos en una psicopatología más psicoanalítica, estarían en la *representación mental palabra*, pero en *Categoría Mental Mitos* de la Tabla de Bion. Por otra parte, en el eje horizontal de la Tabla, sería un desarrollo, no de la Categoría Mental palabra o discurso que narra un concepto social o cultural, sino de la Categoría Mental Mitos, que no presta atención ni curiosidad al exterior; por lo tanto se impide el aprendizaje de la cultura.

El efecto es una dificultad para elaborar significados y aprender del otro, para aceptar la cultura escolar fijada en el currículo. Las dificultades en el alumno se hacen evidentes y se concretan en la simbolización, en el uso de las funciones mentales y en la socialización de su grupo aula.

No hay, por lo tanto, un déficit en el contenido como

consecuencia de un déficit de atención. Previamente hay un déficit en la mente y, como consecuencia, un déficit en todas las funciones mentales como la atención, la comprensión, la indagación, la empatía, la tolerancia... así como en las operaciones mentales de análisis y síntesis, con sus dificultades en la clasificación, seriación, comparación, relación de pertenencia... En realidad, sería una incapacidad para simbolizar y utilizar otros mecanismos que nos enseñó Freud, como los de condensación y desplazamiento, que permiten la metáfora y la simbolización al operar sobre significados de la imagen visual, en el trabajo del sueño y configurar unas representaciones que nos llevan a otros conceptos, otras ideas, que de otra forma no se podrían mostrar.

Las capacidades cognitivas quedan distorsionadas al impedir la actividad de las funciones mentales que acrecentarían su desarrollo con nuevos aprendizajes, imposibilitando significar el mundo emocional, que en ocasiones colapsa el aparato cognitivo.

Las funciones mentales de memoria, atención, indagación, discriminación, comprensión, etc., quedan suspendidas y, por lo tanto, el contacto con la realidad interna y externa, impidiendo el aprendizaje cultural. Los alumnos sufren de déficit en la atención, en la memoria, en la comprensión, en la curiosidad, etc., y, por lo tanto, déficit en el desarrollo cognitivo, aproximándolos a la deficiencia mental. Hay que considerar que estos trastornos mentales afectan a los alumnos en edades muy tempranas, por lo cual sus aprendizajes sociales se ven afectados en muchos casos desde sus inicios.

Bion explica un modelo, que concreta en su tabla (1982), sobre el desarrollo de la personalidad, con dos ejes, el vertical sobre las Categorías Mentales y el horizontal sobre las Funciones Mentales. Interesa aquí, en su modelo, el desarrollo cognitivo puesto en las representaciones mentales y su deterioro, porque en todos los casos quedan afectadas las funciones mentales y el lenguaje. Estos alumnos así llegan solo al lenguaje preverbal; si adquieren lenguaje verbal, está distorsionado en su función estructurante y en la función social de comunicación con graves problemas en la simbolización. Hay un gran predominio de la fantasía y del lenguaje preverbal, sobre todo el sensoriomotriz y el visual.

Así, poco podemos saber sobre estos alumnos si no son por las conductas que manifiestan, ya que no hablan de sus estados anímicos, no captan bien los de los otros, ni tienen una teoría de la mente; es decir, no perciben al otro con una mente que piensa y siente. No hay,

por lo tanto, empatía. Las conductas, por otro lado, son estereotipadas, impulsivas, maníacas y obsesivas. Estas conductas observables son las manifestaciones de un mundo interno y un pensamiento distorsionado, que no consigue tener una representación del exterior y del interior, que les permitiría su adaptación a la sociedad que les ofrece una cultura para su aprendizaje.

En ese desarrollo representacional, también destaca Bion el *sentir percepciones* como un aparato sensoriomotriz, malla de las primeras representaciones mentales. Las dificultades en estas experiencias se unen a las dificultades en las relaciones afectivas de forma adecuada que les impide la socialización y la identificación con el maestro. El otro como identidad autónoma y autoridad es impensable y vivida como peligro a su propia identidad. Es por eso que previamente, en el aprendizaje, hay que reorganizar la malla sensorial para obtener vivencias aptas para la relación afectiva y crear vínculos simbióticos y de apego que permitan el desarrollo. La estructura sensoriomotriz se hace imprescindible y permite la abertura, por ejemplo, del mundo solitario autista, permitiendo la relación con un adulto.

Comprensión del funcionamiento mental del TEA y metodología a aplicar

Los alumnos del espectro autista con las funciones de los órganos sensoriales deficitarios, sobre todo para la síntesis o el sentido común (Bion, 1966; Loren, 2000), y las funciones mentales para la integración del esquema corporal y la relación social, impiden percepciones que signifiquen las sensaciones.

Les falta la función *alfa*, social y terapéutica, que aporta significado al *sentir sensación* y al *sentir afecto*. Otros autores desde otros modelos siguen ese camino, como Corominas (1998), que postula poner palabras a la sensoriomotricidad de los paráliticos cerebrales; Pi (2003), a los movimientos corporales para darles organización, así como al esquema corporal y para automatizar la lectoescritura; Vigotsky (1934), para organizar la hiperactividad, o Angel Riviere (2001) y Riviere y Martos (1997), que proponen poner significado a la estereotipia.

Hemos dicho que estos déficits generan alumnos hipersensibles, hiposensibles o sin sensaciones sobre distintos elementos sensoriales, con una atención férrea hacia las sensorialidades (que se pueden crear y

repetir en forma de estereotipias) que no permiten la discriminación, la síntesis y las percepciones que promueven el desarrollo, como las visuales que determinan *gestalts*.

Sin estas formas visuales representacionales, el alumno continúa aislado, en su caos, y sin permitir la evolución hacia la representación verbal. Se impide, por lo tanto, el contacto, el darse cuenta y la representación de nociones abstractas como el espacio, el tiempo y el otro como individualidad, con el cual se puede sentir acompañado para salir de su aislamiento y acceder a la cultura que pertenece. Sin aprendizaje, así, no hay identidad social ni se reconoce la existencia de otra identidad social que no sea la propia.

Hemos dicho que solo cuando se produce la relación dual o simbiótica, en forma positiva (es decir, cuando el alumno psicótico se siente amado, respetadas y comprendidas sus manías y estereotipias), cuando hay empatía hacia él por parte del adulto, puede empezar a no sentirse perseguido, interesarse por los significados curriculares y culturales del profesor y aceptar límites. En ese entorno, cuando el profesor acepta y comprende sus significados estereotipados, él empieza a entender, comprender, relacionar, formar síntesis, articular sus funciones mentales de memoria, atención e indagación al servicio de incorporar el currículo social, pero porque es depositario el profesor que sabe vincularse con él.

Vincularse afectivamente es acompañarlo en sus aprendizajes, enseñando en la zona de desarrollo próximo (Vigotski), cuando previamente el alumno nos ha enseñado sus experiencias emocionales y ha observado que son aceptadas y respetadas, comprendidas en su significado profundo de malestar.

En ese sentido, los alumnos con trastornos de personalidad están en la escuela protegidos con sus defensas, dentro de sus refugios, con apariencia de soledad, pero atentos al medio, encerrados en corazas y desconectados drásticamente por los órganos sensoriales, impidiendo el aprendizaje cultural, procurándose un nido en el cual no haya peligro.

Desde la función docente se requiere comprender el dolor psíquico y sus defensas para protegerse de su sufrimiento, para que poco a poco el alumno psicótico empiece a entender, fijar la atención y aceptar en la memoria nuevos contenidos. Hace falta entender que el alumno psicótico, si se pone en contacto con otro, se relaciona o se le fuerza, o se intenta ponerlo en contacto con el currículo, desarrollo escolar de la cultura,

entra en angustia y miedo. Solo podemos estar cerca de él, de sus experiencias, comprenderlo y vincularnos en forma de maternaje para crear un *espacio transicional* (Winnicott, 1972), cuyo juguete son los intereses este-reotipados del alumno para que se sienta seguro.

Después de estos primeros momentos, de entrañable vínculo afectivo, de confianza, paciencia, calidez, ilusión y seguridad, empiezan y son posibles otros fenómenos que tendremos que tener en cuenta: la diferenciación e individuación del profesor (Maher, 1984) como otro que piensa y siente (crear la *teoría de la mente*), poner límites y crear cada vez más espacio entre alumno y profesor, de tal forma que caben nuevos contenidos, nuevos objetos y nuevos alumnos, introduciendo la progresiva socialización y la separación con sus referentes (profesor y alumnos con los cuales el alumno psicótico se siente acogido y vinculado).

El maternaje es, por lo tanto, el inicio en el desarrollo cultural y social del alumno para crear el espacio real de aprendizaje y crear las condiciones del desarrollo mental, haciendo funcionales las capacidades del alumno, llegando al máximo espacio potencial.

Llegado el momento, el alumno aprende que pensar es ser dueño de sus emociones y no éstas de su pensamiento; que las emociones tan intensas quedan elaboradas, es decir, matizadas en los vínculos relacionales y en la cultura; que los afectos quedan significados, mitigados, contenidos en las redes representaciones que contienen esas experiencias emocionales.

La expresividad del alumno, aunque nos inquiete, es favorecedora del vínculo, si podemos comprenderla o pensarla, aunque no sepamos todo su sentido. Pero permite que el alumno salga de su cerramiento, sienta en sus sentidos, sienta sus emociones, y que éstas sean significadas en su imaginar o en su pensar verbal; para ello, se requiere un *profesor terapeuta*, en el sentido que tolera su expresividad. El autista, así, va abandonando su censura sensorial, sin abocarse a una hipersensibilidad o hiposensibilidad a ciertas sensaciones u órganos sensoriales para ser más integrador en su experiencia del mundo exterior, sostenido por el adulto en su función terapéutica.

Al final, hay una desdramatización y un pasaje del lenguaje preverbal al lenguaje verbal o en todo caso de un lenguaje que permita una comunicación más social. El gesto se hace más comunicativo y deja de ser estereotipia, tiene significado, transmite experiencia emocional que quiere ser entendida, hay más intención

y expresión de las necesidades, se mitiga el miedo a que no se satisfagan, a que se frustren.

Se tiene que mostrar la comprensión, la reflexión, la paciencia, la empatía, la expresión emocional, la confianza con el alumno, la manera que tenemos de pensar, nuestras expectativas, lo que esperamos y nuestros deseos,... todo lo que le falta al alumno, para que lo pueda asimilar.

Defensas autísticas y psicóticas

Lo que consiguen las defensas autísticas y psicóticas es que no se unan las observaciones que se registran en la mente a través de los órganos sensoriales, suprimiendo unas y controlando otras de forma rígida; quedan como significados parciales que no dan idea del objeto a reconocer e identificar. Son, así, sensopercepciones o fantasías que se repiten y se controlan formando un universo singular, solitario y exclusivo. Su expresión sintomática se manifiesta en la conducta. Se puede decir que viven en la imagen visual dinámica que crea secuencias, en un mundo aparte que llamamos fantasía, sin ponerla en contacto con la realidad o llevarla a la acción externa y verbal que permitiría el contraste, la comparación o la relación causal por la que se accedería a la acomodación. Viven en un mundo de fantasía cerrado, aislado.

No se permite así convertir las observaciones de los órganos sensoriales registrados en la conciencia, o las imágenes externas e internas, en una globalidad, y por lo tanto en significados dentro de una representación mental más compleja como la imagen visual o el lenguaje verbal. Se busca solo una perspectiva que se impone desde dentro. Se impide la formación de símbolos (Bion, 1966, pág. 23) al impedir la relación de inclusión que permitiría la organización de significante y significado (Pi, 2003).

Las defensas autísticas y psicóticas consiguen que no haya proceso mental que se funda en la abstracción y en formar representaciones mentales cada vez más simbólicas. Si se permite la simbolización de la realidad, se llega a un estado de bienestar mental por ver los hechos tal como son (Bion, 1966, pág. 23). El psicótico está inmerso en un estado de angustia, malestar y persecución del mundo propio interno o externo. Las manías y las estereotipias intentan evitar el malestar y la repetición del dolor de la situación traumática inicial (miedo al interior emocional o al exterior sensorial) con el aislamiento, pero es imposible mantenerlo en el tiempo por

las necesidades fisiológicas y sociales.

La simbolización

El niño psicótico tiene dificultades en crear y comprender los símbolos culturales. Los símbolos, si se consiguen, se convierten en instrumentos mentales de trabajo de bajo rendimiento psíquico, ya que solo permiten un control obsesivo de la emoción por el uso que hacen del mismo. Estos símbolos singulares se expanden por las funciones mentales de la comprensión, estableciendo nuevas relaciones en la memoria, la atención y la incorporación de nuevos elementos, pero en forma de creencia, saturando los significados esteotipados. Se habla solo, dialogando consigo mismo.

Si se consigue la simbolización, se permite el incremento de bienestar y la estabilidad mental según Bion, con conceptos formados por elementos de amor, odio y conocimiento. Se pasa así de un sentir sensación y afecto a un imaginar (imagen visual) para llegar a un pensar con el lenguaje verbal. Los sentimientos simbolizados son de confianza, verdad y sentido común que permite la comunicación con otros iguales, formando símbolos que están dentro de la cultura del grupo.

La simbolización y el aprender la cultura nos significan como individuos: dan sentido a nuestra acción, que es adecuada a las normas sociales y nos ubican en un lugar de reconocimiento grupal en lo que llamamos autoestima. El alumno psicótico, cuando verbaliza, no lo hace siguiendo un proceso simbólico: las palabras no están llenas de experiencia emocional, son cosas, sensopercepciones, no son símbolos sociales; son concreciones o, en todo caso, acompañan a la imagen visual de su cuerpo (su dramatismo o su convicción).

En el trastorno mental se captan los hechos que no vale la pena considerar, que no se pueden comunicar o que no se pueden simbolizar. Debido a su estado emocional traumático y de terror, no se percibe con sentido común, no se relaciona, no hay cuenta de los datos observables capaces de reunirse y relacionarse para poderse abstraer. No se tolera por lo tanto la incertidumbre del trabajo mental y la simbolización, ni se permite la espera ni la anticipación.

El sentido común y el desarrollo de la personalidad según los estilos de aprendizaje

El *sentido común* lo utilizó Bion (1996) para explicar los mecanismos psicóticos utilizando dos acepciones en negativo: *sentido común de las sensomotricidades* de la

personalidad a través de los órganos sensoriales, y *sentido común social*, cuando son los sentidos y perspectivas sociales las que se integran.

En los alumnos psicóticos o con procesos de este tipo, se dan mecanismos del *no aprender*, que atacan la organización de síntesis: se dice de ellos que no tienen memoria, atención, no tienen curiosidad; su estilo de aprendizaje es obsesivo, analítico, memorístico y mecánico; las representaciones mentales son sensoriomotrices o visuales; el vínculo puede ser paranoico o depresivo. Si no son mecanismos muy patológicos, su convicción o perversión, su fuerza, seduce y deslumbra. Consiguen bandas y sujetos que les siguen, deslumbrados por su poder y rotundidad, que se confunde con una identidad fuerte.

Cuando decimos que no hay sentido común, es por lo siguiente.

- El autista y el psicótico no conectan los sentidos para tener una globalidad de la realidad o construir de ella una imagen visual. Solo se vive la representación mental como singular y única, que, en todo caso, se quiere imponer a los demás. No se integra internamente, no se relacionan perspectivas del objeto. No se busca una mayor verdad. Se parcializa al objeto del conocimiento. El aprendizaje siempre es parcial.
- No se permite la comunicación y por lo tanto que haya sentido común social. No se integran perspectivas propias y del semejante para tener una visión más global del objeto. No se acepta la opinión del otro ni la autoridad. Se pone énfasis en que la idea subjetiva sea aceptada por el grupo y se tengan adeptos. La verdad es única e incuestionable.
- Tampoco hay sentido común histórico, referente al pasaje del tiempo y las limitaciones de la memoria con sus recuerdos.
- No se tiene un modelo social o se ha incorporado la cultura para agrupar los sentidos comunes narcisistas y sociales.

Si no hay sentido común, no se permite tener ideas comunes, modelos comunes de pensamiento, mitos de representación emocional o leyes sociales. No se puede tener simbolismo para significar la realidad y hacerla subjetiva.

En esa perspectiva, el sentido común da confianza, aporta autoestima y el sentimiento de que hay conexiones, uniones, de que no hay locura, sinsentido. Forma el equipo mental del sujeto y el sentimiento de bienestar consigo mismo y con su grupo de referencia.

La falta de bienestar

Si hay miedo y angustia, no hay bienestar ni felicidad, no hay proyecto vital ni posibilidad de relaciones afectivas sociales. En vez de ello, se construye el delirio. El niño pequeño no puede construir un proyecto vital, mientras que el joven deja de construirlo. No hay interés por la vida. Los objetos internos y los externos de su propiedad están desvitalizados, sin un uso funcional. Con la estereotipia, la manía o el delirio, se construye otro mundo, en el cual se sustituye el bienestar social o la felicidad en la relación afectiva por el placer autoerótico y en él no se reconoce plenamente la identidad del otro.

La mente, caja de herramienta para poder pensar y aprender, distorsionada por la intensidad de las emociones negativas y su persistencia, no permite rendimiento para el conocimiento ya que se distorsiona, altera sus funciones mentales y no puede elaborar o significar. También impide tener contacto con la cultura social, que le permitiría la socialización y la expresión de su mundo interno.

Trastorno de personalidad y violencia

Todo lo expresado hasta ahora me lleva a pensar en dos cuestiones respecto a los trastornos mentales y la violencia, que afectan gravemente el aprendizaje.

Violencia de los sistemas sociales

Los procesos de aprendizajes escolares suelen ser directivos e intrusivos para los alumnos con trastorno mental, aunque se hable de procesos, procedimientos, valores, actitudes o inclusión. La psicopatología de los trastornos generalizados del desarrollo (TGD) o del espectro autista (TEA) lleva implícita el rechazo a lo externo, la cultura social y el aprendizaje que proviene de la autoridad vivido como impuesto.

En mi práctica, la medicalización de los alumnos puede inhibir la expresividad emocional y cognitiva, sobre todo en pequeños, impidiendo los vínculos de aprendizaje.

A mi entender, como veremos luego, en el ataque al aparato cognitivo de los trastornos mentales, la medicalización se tendría que dar en base a un aprendizaje escolar, social y clínico, para disminuir la emotividad y la excitación, permitiendo el trabajo de las funciones mentales, clausuradas, a raíz del cierre perceptivo que impide la representación mental.

Al no comprender el funcionamiento mental, no se dan los recursos pertinentes, agravando aún más el déficit en el desarrollo y tomando al alumno de forma

parcial sin tener una idea global. La parcialización del alumno impide, como modelo práctico, incrementar sus dificultades en la cohesión de sus parcelas de personalidad, desintegradas y poco desarrolladas, que no permiten la transformación y la evolución en otras más simbólicas. Los recursos escolares no se dan adaptados a las dificultades y se extrema el aprendizaje curricular de área, aunque se hable de currículo oculto, aprendizaje emocional y social.

Por último, puede darse una falta de coordinación de los sistemas médicos, educativos y sociales.

Violencia y miedo de la parte psicótica de la personalidad

Los afectos intensos, traumáticos, que no han podido elaborarse en el aparato mental, lo desbordan y tienen el efecto sobre él, deteriorando sus capacidades sobre:

- El propio aparato cognitivo, su totalidad, afectando su estructura, inundado por el miedo o la violencia.
- La capacidad de significar destruyendo las funciones mentales y su trabajo de unión, de cohesión. Las funciones mentales tienen el trabajo de relacionar, integrar nuevos elementos o reorganizar la experiencia que estaba almacenada en la memoria.
- Las representaciones simbólicas del mismo aparato cognitivo y su capacidad de comunicación. Se destruye la organización continente relación contenido o de significativo y significado, así como la posibilidad de la relación social a través de la comunicación.

Necesidades educativas para su aprendizaje

Estos alumnos presentan necesidades que comentaremos a continuación.

En primer lugar, requieren de aulas estables o especializadas, en entornos determinados, sin grandes variaciones. El aprendizaje curricular incluye los progresivos cambios al entorno escolar y social.

La intervención de los padres en el aprendizaje y su asesoramiento se hace imprescindible. Solo sabiendo la comunidad educativa los estilos de aprendizajes que tienen estos alumnos (sensoriomotriz, visual, verbal, ...), sus capacidades y su organización mental, es como creemos que se pueden atender y aceptar en las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Se necesita así crear escuelas de padres, grupos de trabajo de los equipos educativos y asistir a los cursos de formación.

Son alumnos que necesitan ámbitos escolares y profesionales sensibles a sus características y que no haya

rechazo. Se requiere un gran apoyo institucional y de las asociaciones de padres y profesionales que sostienen estos trastornos.

Los profesionales que intervienen, la familia y la red pluridisciplinar, necesitan de formación continua, seguimiento y valoración de su trabajo.

La implicación emocional, la dedicación y los vínculos son muy intensos, por lo que se requiere apoyo a los centros, a los profesores más implicados y a las familias.

Necesitan de recursos técnicos específicos, como estimulación sensorial y perceptiva, psicomotricidad, relaciones vinculares, educación musical, sistemas alternativos de comunicación, comunicación asistida por informática,... Son importantes las áreas expresivas que fomentan la comunicación preverbal, previa a la expresión verbal.

Requieren de técnicas específicas, que dada las problemáticas, tengan que ver con la socialización y la comunicación, independientemente del modelo científico empleado, ya que son trastornos difíciles de encontrar causas y técnicas apropiadas.

Necesitan relaciones de aprendizaje individuales, que poco a poco se socializan.

Para estos alumnos el lenguaje es fundamental, así como el vínculo estable con los profesionales. Este lenguaje se establece con técnicas alternativas, preverbiales, asociadas al lenguaje verbal, como dramatización, música, imágenes visuales y pictogramas.

Son alumnos con los que hay que trabajar la integración y la inclusión, porque generan inquietud en la escuela y en los grupos.

Necesitan, como otros alumnos con necesidades educativas especiales, un equipo interdisciplinar de profesor de audición y lenguaje, profesor de pedagogía terapéutica, educador, psicopedagogo, técnicas de intervención específicas y trabajar en red con todo el centro y sus entornos familiares y sociales.

Propuestas

Crear redes de profesionales. Estos alumnos se pierden en los lugares y los tiempos, en las relaciones sociales, en el currículo, y necesitan un tutor único que sea un referente (relaciones duales). Si hay más profesores, es necesaria una red donde se interactúa con ellos en base a sus intereses para sentirse ubicados en el contexto centro.

Hay materias que son *habilidades especiales* para ellos y forman parte de su interés para aprender, relacionarse

y que son, a la vez, instrumentos o adaptaciones de acceso al currículo de las otras áreas.

Flexibilización en contenidos y niveles para que las actividades sean acordes con sus posibilidades, que son, sobre todo, singulares y permiten establecer estas relaciones duales.

Actividades que no sean duraderas o que cambien cuando se acrecienta su nivel de excitación, manías o hiperactividad y que medie en ellas la acción o que tengan *instrumentos o medios entre ellos y los compañeros* o los profesores, como juguetes, ordenador, dibujos, instrumentos musicales, etc.

Normalmente tienen *intereses de áreas específicas* como la música, ordenador, plástica, gimnasia, teatro y dramatización; incluso las matemáticas o aprendizajes que funcionen por impulsos, con carga sensorial e intuición.

Actividades de conserjería o secretaría, por ejemplo, de su propia red (actividades que hace en el colegio para la clase, ayuda a los profesores, o a los grupos flexibles donde participan).

Son más importantes las *relaciones duales* que los contenidos. Hay que generar grupos de relaciones con adultos y ver los contenidos y las acciones que caben en esas relaciones.

Formar *carpetas de intereses* como fútbol, dibujos animados, animales, cómics, música, coches, etc., y centrar los aprendizajes en sus centros de interés, expandiendo sus significados. Estos *proyectos individuales* son el soporte de la red y se recurre a ellos para los aprendizajes, para romper los tiempos en que se abstraen o irrumpen la excitación.

Respecto las *metodologías*, son más importantes los procesos y las actitudes que los contenidos curriculares específicos. Éstos tendrían que ser pretextos para la interacción significativa:

- Relaciones individuales o duales, aunque se esté en grupo, o que prevalezca el interés centrado en la red.
- Actividades desde el adulto para que haya *control afectivo e impulsivo*, y prevenir la disrupción afectiva. Interactuar cuando se vuelva a la tranquilidad o al pensamiento interactivo y no excitar más entrando en sus contenidos verbales o analizando sus actuaciones.
- Uso de autoinstrucciones o verbalizaciones.
- Monitorización y *actividades de control*, seguimiento y aprendizaje vicario. *Rutinas*.
- Que los contenidos y las actividades sean acordes con sus acciones y permitan el *trabajo productivo* y no los ataques y la destrucción. Niveles mínimos en referencia a

sus posibilidades actuales y no potenciales.

- *Contextos escolares muy organizados y fuertes*, con adultos que ejerzan las funciones de manera dura, aunque se les atiende mostrando empatía. Se preserva ante todo la autoridad, las normas y la no destructividad de las funciones sociales.
- Se trabajan los *afectos* y su matización.

Desde una perspectiva funcional, diferenciaremos entre alumnos con deficiencia mental o sensorial de los que tienen un trastorno generalizado del desarrollo o un trastorno de personalidad. Los primeros aceptan bastante bien el currículo ordinario y la organización del centro o su autoridad. Con ellos, surge una relación de dependencia, ya que tienen una estructura cognitiva integrada aunque limitada.

Los segundos pueden tener una estructura mental compleja pero desestructurada: no aceptan el contenido curricular que viene de fuera; ni la autoridad exterior; ni la relación de dependencia; ni la asimetría del aprendizaje.

Hay que diferenciar como modelo el *continente* (estructura, organización espacio-temporal, funciones asimétricas, autoridad, enseñanza de un contenido) y la relación con el *contenido* (contenido curricular, aprendizaje constructivista y significativo, aprendizaje social y aprendizaje afectivo). Desde la responsabilidad psicopedagógica y del equipo directivo y docente, sería bueno controlar el continente (organización muy formalizada que se puede estructurar como rutinas en las cuales hay control y autoridad) para que quepa un contenido que proviene del alumno (sus intereses).

Bibliografía

AUCOUTURIER, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.

BELTELHEIM, B. (1977). *La fortaleza vacía*. Barcelona: Laia.

BION, W. R. (1982). *La tabla y la cesura*. Buenos Aires: Gedisa.

BION, W. R. (1966). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós.

BION, W. R. (1996). *Cogitaciones*. Valencia: Promolibro.

BRUNER, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

BRUNER, J. S. (1981). *Vigotski: una perspectiva histórica y conceptual. Infancia y aprendizaje*. Madrid: Morata.

COROMINAS, J. (1998). *Psicopatología arcaica y desarrollo: ensayo psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Folchi Soler, LL. (2004). *Trastornos de conducta i de personalitat*.

Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. (1999). *Intervención psicopedagógica en los Trastornos en el Desarrollo*. Madrid: Pirámide.

KAPLAN, H., SADOCK, B. Y GREBB, J. (1996). *Sinopsis de psiquiatría*. Buenos Aires: Ed. Panamericana.

LOREN, J. A. (1995). *Creaciones de la mente*. Valencia: Promolibro.

LOREN J. A. (2000). Acerca del sentido común. En: *Teoría del conocimiento y el pensar psicoanalítico. Relaciones entre la Universidad y el Psicoanálisis*. Valencia: Promolibro.

MAHER, M. (1984). *Estudios 1. Psicosis infantiles y otros trabajos*. Buenos Aires: Paidós.

MAHER, M. (1984). *Estudios 2. Separación-individuación*. Buenos Aires: Paidós.

MELTZER, D. (1979). *Exploración del autismo*. Buenos Aires: Paidós.

NEMIROVSKY C. D. Edición -reedición: reflexiones a partir de los aportes de D. W. Winnicott a la comprensión y tratamiento de las psicosis y otras patologías graves. *Aperturas*, 3, 1999. Recuperado el 20/2/17 de: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000089>

PI, V. (2003). *Experiencias en autistas, psicóticos y caracteriales: la mano de Dios*. Valencia: Promolibro.

PI, V. Y NADAL, T. (2005). *Reeducación en el espectro autista*. Valencia: Promolibro.

PIAGET, J. (1923). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós (1978).

PIAGET, J. (1924). *El juicio y el razonamiento en el niño pequeño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.

PIAGET, J. (1970). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje* 2, volumen 4, 1981.

PIAGET, J. (1976). *La construcción del símbolo*. Buenos Aires: Paidós, Fondo de Cultura Económica.

RIVIERE, A. (2001). *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

RIVIERE, A. Y MARTOS, J. (1997). *Tratamiento del Autismo. Nueva perspectiva*. Madrid: Artegraf.

THOMAS, J. (1995). *Niveles de la organización mental*. Madrid: Instituto Europeo de Estudios de Psicoterapia Psicoanalítica.

TUSTIN, F. (1972). *Autismo y psicosis infantil*. Barcelona: Paidós (1984).

TUSTIN, F. (1981). *Estados autísticos en los niños*. Buenos Aires: Paidós (1987).

VIGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

WINNICOTT, D. W. (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa (1982).