

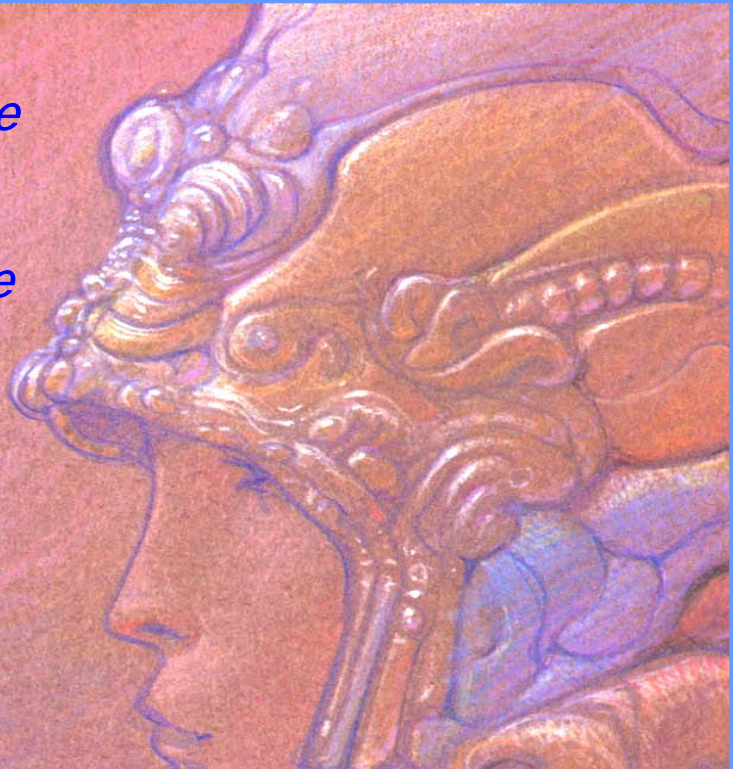
Seminario de Elizalde H.I. (Oiartzun) 1995-96
Julian M. Ona y Lola Figueiredo:

“Una Respuesta a la Diferencia y Diversidad de los Grupos/Sujetos”

*Estilo Reflexivo que
busca incógnitas
y no crea suspense*

Observador

No Participante



*Contenido basado en el texto de
David LIBERMAN:
“Lingüística, interacción comunicativa y proceso psicoanalítico”
(Ed. Nueva Visión, 1970)*

III.- El alumn@ de Estilo Reflexivo que busca incógnitas y no crea suspenso: OBSERVADOR NO PARTICIPANTE

PRESENTACION

En este capítulo vamos a hablar de un estilo de alumno que define Liberman (en quien nos vamos a basar para esta exposición) como **Reflexivo que busca incógnitas y no crea suspenso** o persona **Observadora no participante**. Si bien la primera expresión se irá aclarando más adelante, la segunda nos va a quedar clara en cuanto veamos la presentación que hace este estilo de alumnos.

Suelen ser los silenciosos del grupo, los que se quedan fuera de las discusiones, están allá en su pupitre o su txoko sin llamar en absoluto la atención. Se llevan bien con los otros, incluso son especialmente respetados y no se meten con él aunque, si nos fijamos, no tienen realmente más de un amigo al que acompañan silenciosamente o hablando bajito, en intimidad.

Son formalitos, pero no en exceso (digamos que no con la rigidez de otros estilos). Cumplen generalmente con la tarea (si están interesados en ella) e incluso pueden ser de los que mejores calificaciones sacan. Son chavales muy inteligentes (de inteligencia digital) aunque no lo demuestren, con un alto nivel de abstracción y trabajadores.

Pero a veces parece que están "en la Luna", en un mundo propio, en un mundo privado, que "se han ido de viaje por ahí" desconectando con las cosas terrenales. Son la imagen del genio despistado que, incomprensiblemente no se entera de algunos trabajos que les hemos encargado a todos muy explícitamente: cuando lo dijimos en voz alta ellos estaban en su mundo o escaparon a él al segundo siguiente.

Así es que entre que son lo que se suele entender por "buenos estudiantes", no presentan aparentemente conflictos de relación con los otros compañeros ni con el técnico y son la personificación viviente de la discreción (silenciosos, quietitos, pero no como el evitativo que de fondo lo notamos inquieto y angustiado, sino simplemente eso, callados y nada alborotadores) por todo esto, decimos, son "**invisibles**". No nos suelen preocupar ni nos rompemos la cabeza pensando en ellos. **Pueden pasarsenos totalmente**

desapercibidos a pesar de que, paradójicamente, pueden ser de los que más ayuda necesitan por nuestra parte como iremos viendo.

Con este no fijarnos en él (en lo que él a su vez colabora activamente como iremos viendo) estamos haciendo sin querer lo contrario de lo que entendemos como fomento del crecimiento. En muchas ocasiones hemos dicho ya que para nosotros el crecimiento de un chico pasa por reconocer su protagonismo en ese proceso, que es desde su actividad, su creatividad y su palabra; que vaya pudiendo hacerse cargo de sus recursos y límites para irse diferenciando cada vez más en busca de su propia definición de identidad autónoma. Respecto al papel de acompañante y fomentador de ese proceso, le corresponde al adulto ir reconociendo a ese sujeto en sus características específicas y desde ahí desarrollar la intervención desde la diversidad. Es decir, en la medida que ve al niño, podrá devolverle la confirmación de su proceso. Esto para el caso de la infancia/adolescencia es fundamental en la medida que son aun dependientes de la referencia que de sí mismos puedan devolverles los agentes socializadores.

¿Y qué quiere decir confirmar?. Desde la teoría de la comunicación se afirma que siempre que se establece un acto comunicativo entre dos o más sujetos, junto con el mensaje enviado por el emisor (afirmación, pregunta u orden) se transmite en otro nivel comunicativo (metamensaje) una cierta definición o propuesta de la relación en la que va incluido el lugar que cada sujeto ocupa respecto al otro. El receptor de tal propuesta tiene dos opciones. La primera consiste en confirmar al emisor, es decir, acusar recibo del mensaje recibido y hacérselo notar al otro. Ello puede consistir en aceptar la definición que el emisor ha hecho de la situación, o por el contrario, rechazarla. En los dos casos se está devolviendo al otro que se le reconoce. Así un estilo épico nos puede hacer sentir atacados y con deseos de devolver el ataque o puede inspirarnos una suerte de comprensión que nos impulse a ayudarlo a ordenarse y no hacer-se más daño; de un evitativo sentiremos su angustia y responderemos aceptándola y protegiéndole o negándonos a entrar en tal sobreprotección pidiéndole que se aventure junto a nosotros; el orden de un estilo lógico nos puede gustar porque tranquiliza o nos puede sugerir romperlo mediante la inclusión de lo imprevisto y el empuje a la acción... A todos esos niños los vemos y les respondemos de algún modo, y ellos lo saben.

Pero la otra forma de responder es la **desconfirmación**. Los comunicólogos lo definen como un ignorar lo que el emisor ha afirmado (ordenado o preguntado),

comportándonos como si el otro no existiera en la relación con nosotros. He aquí el riesgo que sin querer corremos (y también el chico) ante este estilo: no verlo.

Pero, se podría alegar, si la característica de estos niños es el silencio y la distancia, no podríamos considerar que de él recibimos ningún mensaje al que pudiéramos contestar. Pero esto, también desde la teoría de la comunicación, no puede definirse así: precisamente el primer axioma de la pragmática comunicativa afirma que **es imposible no comunicar** (Watzlawick y col.). Es decir, que el silencio e incluso la mayor de las inmovilidades están expresando tanto como cualquier frase articulada verbalmente, la única diferencia es que se habla desde un código diferente que, indudablemente, puede ser más difícil de decodificar (traducir a palabras). Pero no por ello deja de ser un acto comunicativo que lleva implícita una determinada propuesta de relación. De ese descifrar hablamos en las siguientes páginas.



Proponemos ahora un juego a quien haya leído estas primeras líneas y antes de seguir adelante. Seguro que ahora mismo ya nos hemos acordado de algún alumno de nuestro grupo que se nos ha pasado más o menos desapercibido hasta ahora o que, al menos, se nos suele quedar borrado de la mente durante muchas de las horas que pasamos con los chicos, incluso que nos hemos dado cuenta de que si un día falta a clase no lo echamos de menos hasta pasado un buen rato... Bueno, pues seguro que, una vez localizado en nuestro recuerdo, mañana vamos a clase y nos damos cuenta de que, sin demasiado esfuerzo, empezamos a reparar en él, a verle e incluso a oír que de vez en cuando dice algunas cosas, eso sí, en un tono lo suficientemente bajo como para que si no estamos atentos, no reparamos en él. No es difícil (aunque seguirán habiendo momentos en que se nos vuelva a despistar). Todo empezará a ir de otro modo con tal de que a las pocas semanas de empezar cada curso nos paremos un momento a pensar cuál es ese alumno que siempre se nos despista. A partir de ahí ya habremos empezado a resolver un problema importante.

Bueno, si hemos hecho el juego de observar a este niño (de momento a distancia y sin acercarnos demasiado, no vaya a acabar el juego antes de empezar...) quizá nos hayamos encontrado con algo especial: la **curiosidad** que levanta en nosotros y/o en

sus compañeros. Es como si a su alrededor levantara una pregunta o muchas: qué estará pensando, que estará sintiendo, cómo me verá a mí. No es ese ambiente de misterio y suspense del evitativo que nos hace preguntarnos y fantasear con qué cosa catastrófica y terrible podría haberle pasado antes o podría pasarle en el futuro (si se atreve a ir de excursión, por ejemplo). Con este niño no hay suspense ni expectativas, sólo hay preguntas sin contestar y curiosidad por sus respuestas y sólo en el caso de que reparemos en él (el evitativo y su halo de suspense no pasan desapercibidos aunque parezca que el niño busca eso). Seguramente sabremos poco de él, de su familia, sus gustos, sus sentimientos, sus desacuerdos,... Por eso dice Liberman que *busca incógnitas sin crear suspenso*. Unos maestros comentan: dice poco con palabras pero por la expresión de su cara, te preguntas si no estará pensando mucho más de lo que dice...aunque no sabes lo qué es. La diferencia principal con otros estilos (evitativo) es que esa especie de misterio no está acompañado de angustia, no provoca suspense, sólo levanta incógnitas.

Este niño se mantiene siempre bastante alejado (esa es su propuesta de relación) y desde la lejanía, discretamente, observa al estilo de Sherlock Holmes, por eso decimos que es un *observador que no participa*.

Esta necesidad de distancia y de no implicarse en las relaciones, su gran capacidad de abstracción más un cierto déficit en los mecanismos de simbolización, hacen que suela responder con palabras y frases de carácter bastante abstracto y cortas.

Respecto a sus opciones, siempre suele elegir ocupaciones que le ofrezcan autonomía total como, por ejemplo, trabajar solo.

Veamos pues qué se guarda tras esa "Caperuza mágica" que le ha hecho tan invisible a nuestros ojos hasta el momento. Porque a partir de ahora sin embargo...

VINCULACION Y PROCESO DE DESARROLLO

El momento del desarrollo significativo para explicar este estilo es, igual que para el lírico, el primero, aquel que Tizón y Erikson definen por el par **confianza/seguridad** versus **desconfianza básicas**. El que nosotros, recogiendo a Margaret Mahler, definimos por un tipo de relación de **fusión** con el objeto.

El padre de estos niños es una figura ausente: carece de lugar, valor ni fuerza en el universo de las relaciones familiares y, por supuesto en el del hijo, Podríamos decir que no ha sido presentado por la madre como su compañero, como el tercer polo de la triangulación, por lo que ésta no llega a estructurarse. Por su parte, el padre tampoco reivindica su palabra en esas relaciones, de modo que no puede realizar esa función mediadora que relativice la estrecha cercanía entre madre y hijo. Directamente es una figura cuya existencia está simbólicamente negada.

La relación madre-hijo es, como hemos dicho, sumamente estrecha. De alguna manera a la madre le es muy difícil pensar al niño como un sujeto separado de ella, diferente y capaz en el futuro de autonomía. Necesita sentirlo como una parte de ella. Es un vínculo amalgamado en que ninguno de los dos saben dónde empieza uno y acaba el otro, como si faltara la piel que los diferencie y marcara la frontera precisa entre ambos.

Pero esto no es una característica exclusiva de la madre porque toda la familia suele estar definida por el miedo a la diferencia y a la introducción de elementos externos al sistema que provoquen en su interior cualquier movimiento. La ley es la estabilidad y aquello que la amenace simplemente no es considerado (se desconfirma). Suelen ser familias bastante apiñadas en las que el desacuerdo se soslaya con sutil facilidad.

La cualidad del vínculo es de "privación". El niño ha sido, por supuesto, querido y bien atendido en sus necesidades de alimento, limpieza, etc. Pero incluso antes de que el bebé haya llegado a registrar el malestar y haya pedido, el agente vinculante se adelanta, no ha habido lugar para que el niño registrara sus deseos/necesidades y se dirigiera al exterior a demandar activamente. No tiempo para diferenciar el malestar del bienestar y cuál es su capacidad de abordar esto desde su actividad); pero de alguna forma, hay una especie de privación afectiva en el siguiente sentido: el niño introyecta un objeto posesivo y/o indiferente que no ha podido alimentarle en el sentido de desear y confirmar su existencia única, de registrar sus necesidades específicas, de esperar de él el crecimiento y la construcción de su deseo, su demanda específica, de fantasearle ilusionadamente como un proyecto de futuro.

Esta imposibilidad de recibir ni siquiera a nivel de la fantasía la posibilidad de una imagen separada y diferenciada hace que el niño sienta una profunda inseguridad: sentir que si el otro se fuera, se distanciara lo más mínimo, él podría también desaparecer con el objeto. Muchas veces hemos dicho que el proceso hacia la autonomía es un

movimiento desde sentir que "yo vivo por tí" hasta "yo vivo a pesar de tí". En este caso estamos en la primera frase. No ha sido construido el ritmo ausencia/presencia del objeto en el que la primera llegue a no significar la desaparición del sujeto.

Este juego se desarrolla en el segundo momento del desarrollo y es el que permite la constitución de la representación (fundamento de la simbolización). Freud lo describía como el juego del "carretel" o del "fort-da": el niño tiene una bobina atada con un hilo que agarra por el otro extremo. Tira lejos la bobina y dice "fuera, no está" (ausencia), luego tira del hilo para que reaparezca el juguete mientras lo celebra con un "¡dentro, aquí está!" (presencia). Es similar al "cucú-tras" que tanto gusta al niño de meses y tiene su precursor en que el bebé más pequeño pueda sentir el malestar (hambre, frío, suciedad), llore demandando y luego acuda el adulto a proporcionarle bienestar en respuesta a lo que el bebé ha demandado. Con el fort-da se construye una representación, un símbolo dentro del pequeño mediante el que puede evocar al objeto que no está en la realidad (ausente), reconociendolo dentro de sí mismo, que lo asegura por lo bueno que de él ha introyectado y ya forma parte de su ser. Desde ahí el niño puede arriesgarse a la presencia (a hacerse presente y cercano al otro en una relación) porque la contrapartida, la ausencia posterior del objeto, ya no podrá ser destructiva, ya no supondrá la desaparición del sujeto con la del objeto: ya está dentro de él y nada ni nadie le podrán arrebatar esa seguridad. Esta es una etapa que el niño reflexivo necesitaría aún estructurar.

Lo que ocurre es que esta situación también es omnipotentemente fantaseada a la inversa: si yo no puedo vivir sin el otro, él tampoco lo puede hacer sin mí. Es decir, que de la lealtad a este vínculo y a esta ley depende, según lo siente el sujeto, el bienestar último de la madre. Y esto debemos tenerlo muy en cuenta en nuestra relación con el chico.

La cuestión última es que se da una paradoja: vivir quiere decir no diferenciarse, y si no podemos diferenciarnos, no podemos vivir nuestra vida. Crecer entonces se torna una empresa muy compleja si la entendemos como proceso hacia la autonomía.

Esta propuesta de relación se refleja en la interacción del sujeto con los otros externos a la familia: para él ser querido significa ser anexionado por el objeto y en ese sentido, ser amado "interesadamente". Tiene dificultad para sentir al otro como alguien separado de él que pueda, además, considerarlo a él como diferente también. Por eso se defiende de las relaciones cercanas y desde ahí, desvaloriza e inhibe las sensaciones de

ternura y cariño que siente por el otro; desestima en él su propia necesidad de recibir afecto y las carencias que en él deja esta negación; tiene poca confianza en que el otro reconozca la intención implícita de sus procesos comunicativos, que le comprenda cuando habla con las palabras y con los gestos. Acercarse, querer, necesitar al otro, expresarle sentimientos y emociones es como desnudarse demasiado ante alguien que no sabe él qué hará con todo eso. Digamos que "se ha desarrollado unilateralmente buscando sólo dentro de sí mismo la seguridad y el bienestar que tanto necesita" (Lieberman).

Otro factor de desconfianza se refiere al valor de las palabras. Este sujeto ha recibido un tipo de comunicación en que muchas veces las palabras y los actos no coincidían: se dice una cosa pero se actúa otra (y a veces ambos mensajes son paradójicos). Por eso no puede confiar en las palabras, duda de su valor y casi podríamos decir que no significan nada. Sin embargo, está muy atento a los hechos y, como dice Lieberman, "registra cuidadosamente los componentes afectivos que acompañan al lenguaje" de los otros, es decir, se fija especialmente en los elementos no verbales y paraverbales del habla porque sólo las acciones son para él lo verdadero y digno de tomar en cuenta. Es el rey del metamensaje porque en él se encuentra la verdad de lo que se le está transmitiendo.

Por último, en el vínculo han habido pocas respuestas no verbales por parte del adulto que fueran ordenando su mundo interno (el primer lenguaje de todo niño es



meramente corporal). Ha habido una cierta falta de empatía con ese código del bebé y éste a su vez a recibido pocas respuestas a este nivel. Así, el lenguaje no verbal y de gestos de estos chicos es pobre (no son expresivos) y pueden presentar movimientos acelerados o retardados en forma dispareja. Tienen poca capacidad para utilizar los modos de expresión adquiridos en el curso del desarrollo. Hay una falta de cohesión entre las diferentes partes de su mundo interno (están como amalgamadas igual que la relación vincular.

Ansiedad Confusional predominante) y desde ahí le es difícil pasar a la acción: no le es fácil coordinarla con el pensamiento. En consecuencia, no obtienen gratificación por medio de la participación, lo que compensan sobrecargando el significado de los procesos de pensamiento y reflexión, equiparándolos con las acciones (omnipotencia del pensamiento). Hiperdesarrollan así el polo de la percepción, por eso el término de persona reflexiva:

reflexionar para ordenar, clasificar, estructurar,...poner un poco de orden en esa amalgama interna, en la confusión. Y reflexión en lugar de acción

DE LA NECESIDAD DE UNA "CAPERUZA MAGICA"

El término de "Caperuza mágica" es de Margaret Mahler, una psicóloga



infantil que realmente utiliza este término para otra situación, pero que nosotros adoptamos porque describe algo común entre los niños que ella describe y éste del que aquí escribimos: personitas que se cubren bajo un manto que los hace "invisibles" a los demás y desde el cual ellos pueden observar a los otros sin que éstos lo adviertan. Vamos a intentar explicar el por qué de esta necesidad.

Fusión y Areas Semióticas

Lieberman define este estilo como perteneciente, junto al lírico, al grupo de la **distorsión predominantemente semántica**: está de algún modo *distorsionado el significado que el sujeto otorga a la relación y a su lugar en ella*. Tiende a confundir al otro con una parte de sí mismo desde esa situación fusional en la que se coloca en las relaciones, no percibe al objeto como total ni tampoco a sí mismo, le cuesta percibir la distancia y la diferenciación entre él y el otro. Como dice este autor, si el épico da por sentado que *el otro tiene que llegar a querer lo que él quiere*, los estilos reflexivo y lírico afirmarían directamente que el otro quiere lo que ellos quieren. Esa parte de él que confunden con el otro consiste en su sentimiento de **desconfianza** y en su polo perceptual: su capacidad de observación está hipertrofiada en comparación con el polo motor. Desde ahí es un sujeto muy curioso que observa de lejos para poder mantener una cierta distancia forzada que le proteja de la fusión peligrosa (ansiedades confusionales, no saber dónde acaba él y empieza el otro, miedo a ser arrasado, a desaparecer). Pero no percibe esta actitud en sí mismo sino que la proyecta en los otros invirtiendo la situación e inoculando su curiosidad de modo que no es percibido desde fuera como curioso: crea una atmósfera de

curiosidad en torno a él y él supone que es objeto de esa misma curiosidad por parte de los demás.

Paradójicamente, este movimiento de distanciamiento y de proyección que buscarían proteger al sujeto de desaparecer en la fusión, la refuerzan en la medida que el sujeto sigue sin saber de sí mismo, sigue igualando al otro con lo que es de él, sigue sin ver al otro y a sí como diferentes. Además, ¿de qué curiosidad hablamos?, ¿qué incógnita es esa que busca despejar?. Es un investigador que busca respuestas sobre sí mismo (sobre su mundo interno al que le cuesta ordenar, poner en palabras, descifrar-se, simbolizar-se) y se hace preguntas sobre los otros: no comunican nada de sí mismos, aunque a veces lo parezca, buscan ver y conocer cómo el otro actúa y logra resolver incógnitas (las que se refieren a ellos y a los conflictos), cómo define la relación, cómo se mueve en ella, y qué espera y pretende de ellos. El mayor escollo de esta actitud es la pasividad de estos sujetos que se sitúan a la espera del movimiento del otro. Y donde hay pasividad, nuevamente nos encontramos con la **indiferenciación** y la invisibilidad.

Otro elemento que colabora en esta distorsión semántica es un modo de percepción de la realidad que privilegia totalidades. En fotografía sería como sacar imágenes siempre con un macro-objetivo. Si esta capacidad se flexibiliza con la percepción de las partes que constituyen esta totalidad, así como las relaciones entre ellas (es decir, si no se confunden y no se iguala la *gestalt* con la confusión amalgamada de sus componentes: si no participan emocionalmente) este tipo de codificación abstracta es muy rica. El tema es cuando esa confusión no puede conjurarse mediante la diferenciación, secuenciación, discriminación de los elementos (por ejemplo, el sujeto y el otro en una relación) de modo que el chico pueda dar sentido a lo que está viviendo y desde ahí situarse activamente. La cuestión es que siempre que se vea implicado emocionalmente en una situación (relación, red comunicativa), tenderá a confundirse con el otro y su capacidad de discriminar queda afectada. De ahí la lejanía.

Otra cuestión importante es que estos sujetos se comunican decodificando (\neq a codificar) desde un código analógico (ya hemos hablado de la importancia que dan a los gestos y elementos no verbales). Donde no hay diferenciación, no hay acceso a la simbolización, o sea, al lenguaje como símbolo que evoca un objeto ausente (representación: ausencia/presencia). Estos sujetos utilizan la palabra perfectamente a nivel sintáctico (han podido ser precoces en el aprendizaje de la lengua y también en el de una segunda lengua en la escuela), pero es "palabra vacía", que no está llena de la vivencia,

del significado emocional personal/vincular. Este contenido afectivo viene transmitido por el código analógico de modo que el sujeto sustituye frases por movimientos: un gesto o un movimiento antes de una frase cambia totalmente el sentido de ésta. Hay una trasposición de un código a otro. Su modo de adscribir *significados* se aleja del que los demás generalmente utilizamos y por eso podemos sentir que nos es difícil llegar a entender qué quieren transmitir, porque el universo común de significados se pierde entre este sujeto y nosotros y a veces los malos entendidos son frecuentes: de alguna forma ambos compartimos un mismo idioma cuya *significación* no existe como tal universo compartido ya que, primando el significado, ella es diferente para cada uno. Dentro de ellos mismos, a la vez, no hay articulación entre su modo de decodificar (analógico = emoción) y el de codificar (digital = pensamiento, palabra). Es esa la articulación entre pensamiento y emoción/acción la que no está estructurada, por eso a él mismo le cuesta entenderse, dar nombre a lo que le ocurre.

A **nivel sintáctico**, por tanto, nos encontraremos que maneja perfectamente el uso de lengua, aunque sea esa "*palabra vacía*" (o lenguaje instrumental: palabras no llenas/articuladas con contenido afectivo). Como no habla de sí mismo, generalmente utiliza expresiones de carácter digital como "yo *pienso* que...". Y cuando "desconectan" de los mensajes que emiten y reciben (se "van de excursión" fuera de la relación), pueden hacer grandes silencios sin mostrar la más mínima ansiedad.

Esto último se debe al éxito de un mecanismo defensivo que consiste en la **disociación** que hace el sujeto entre por un lado, la mente y el pensamiento (reflexivo) y por otro, las emociones. Es como que cada uno de esos dos elementos están desunidos, desarticulados quedando la emoción escindida, no percibida ni decodificada. Esto permite que a **nivel pragmático** (de las relaciones) este niño tenga una relación muy adecuada como receptor y emisor de las señales y los mensajes: escucha, interviene respetando al otro, no ataca al encuadre, respeta la leyes que regulan la convivencia, no boicotea, es correcto... y además un buen analista de las situaciones (hablaremos de ello en la interacción con los pares). Claro, ya sabemos todos por propia experiencia que nos es más fácil ver la paja en el ojo del vecino que la viga en el propio, o sea, que cuando no estamos implicados en una relación o situación o conflicto, todo lo vemos con mucha más lucidez. Pues bien, como la emoción en este niño queda escindida, queda siempre como al margen de las relaciones, no se compromete en ellas personalmente (en el sentido de verse tocado en sus emociones o ansiedades que le pudieran suscitar), pone distancia y observa a vista de pájaro con esa capacidad de percibir totalidades. Desde ahí es un perfecto analista y muy

agudo (no por ello hiriente o hipercrítico) para captar las claves de lo que ocurre. Siempre que él pueda mantenerse lejos, esa macro percepción le permite articular el todo y sus elementos y las relaciones entre éstos sin temor a equivocarse en el diagnóstico final.

Esta escisión de la emoción ha sido descrita por algunos técnicos docentes como cuando se le señala que no ha hecho una tarea o que se ha equivocado en algo y tiene que corregirlo... El técnico puede ver que el niño no se angustia, ni protesta, ni se apena aunque haya recibido una regañina. Parece que traga lo que se le ha dicho, no se puede afirmar que lo haya aceptado o esté en desacuerdo, simplemente lo escucha, se queda en silencio y quieto. ¿Eso quiere decir falta de responsabilidad o provocación?. No, es que aquello en lo que le afecta no aflora, no lo muestra e incluso puede ser que ni siquiera él se lo deje sentir, pero en todo caso no aparece.

Pero con ello paga el precio de *ser un buen observador a costa de excluirse de la red comunicativa*. Es lo que Liberman llama una *Resistencia del Superyó*. O del Ideal del yo del otro: ya hemos dicho que la ley de oro para estos niños es no diferenciarse, no mostrarse desde su propia actividad, sus sentimientos... de lo contrario podría sentirse culpable de crecer, de elegir cada vez más su propio camino, de crear cambios, de movimiento, de diferenciarse y separarse (en el sentido de hacerse autónomos, no fusionales)... y esto va en contradicción con la necesidad de estabilidad. Y ya sabemos que relación supone ese movimiento, que el sistema abierto de las relaciones supone cambio.



Desconfianza básica y Envidia

Nos referimos aquí a los conceptos desarrollados por Tizón y Castilla del Pino analizados previamente.

En el sujeto de estilo reflexivo, esta **desconfianza básica** provoca en él el hiperdesarrollo de una **curiosidad** que podríamos definir como persecutoria ante cualquier

acercamiento por parte de los otros, ante cualquier propuesta de relación que se le haga. Por ello, encontraremos que responderá de modo impersonal y abstracto, de forma que quede lo menos implicado y "visible" posible y quede defendido y preservado de los peligros a los que, siente, los otros le exponen cuando se comunican con él.

Pero además, este sujeto desarrolla el mecanismo defensivo de *proyección* (Identificación Proyectiva) de modo que inculca en los otros esa parte suya desconfiada y acaba dando por sentado que es el otro quien desconfía de él. De esta manera, el círculo se cierra sobre sí mismo puesto que si el otro desconfía de él, él puede no fiarse del otro y viceversa hasta el infinito. Y además, la desconfianza conlleva otra premisa: promover consciente o inconscientemente el ocultamiento de la propia desconfianza, con lo que nos podemos hallar en una situación con este tipo de sujeto, en la que durante tiempo prolongado no nos damos cuenta del sentido de su lugar en la relación y no decodifiquemos acertadamente su distanciamiento. Podemos sin querer acercarnos invasivamente (no dimensionando su vulnerabilidad) creyendo que se encierra en un mutismo caprichoso, o contagiarnos de ese papel que nos atribuye temiendo que le haremos daño (imagen de fragilidad y no vitalidad) si nos acercamos y reforzando su aislamiento, cuando la cuestión es trabajar la propia confianza, eso sí, desde una mínima distancia no invasiva (que veremos más adelante).

Todo esto se adereza con el componente de la **envidia**. Mientras a él le cuesta mucho pasar a la acción, le cuesta reconocer sus propios recursos,...idealiza al otro. Desde su baluarte de observador refuerza, según escribe Liberman, "el conocimiento de los otros desde una hipertrofia de su lógica deductiva realimentada por un enfoque desacertado" que le llevan a sentir (y a provocar que le confirmen desde fuera) que los otros poseen aquello de lo que él está privado. Pero ya hemos dicho que la envidia tiene la vuelta hostil contra quien nos hace el espejo invertido de nuestras supuestas carencias y la posibilidad de que el otro nos descubra supone el peligro de que nos devuelva tal hostilidad. Al reflexivo le ocurren dos cosas en este sentido.

Por un lado, da una solución transitoria a la envidia: se elimina como participante en la relación. Es un arma de doble filo porque cuanto más afuera se queda menos recibe de lo que sería su aportación y actividad, menos gratificación desde su creatividad y la compañía de los otros, pero así preserva a esos otros de su posible "destrutividad".

Por otro lado, cuanto más se aleja, menos se activa y más envidia, más idealiza al otro, más le reviste de omnipotencia y mayor peligro siente de que en una posible relación, el otro le encierre y le ahogue y vuelva a construirse una relación de fusión con un otro agobiante/omnipotente. Porque lo que más teme este sujeto es que el otro egoísta le robe y se lleve lo mejor de él para utilizarlo para su propio provecho sin recibir él nada a cambio (hablamos todo el tiempo del nivel de los afectos y la relación).

Por todo esto, para el reflexivo es **peligroso dar y recibir** (la introyección significa daño: objeto posesivo o indiferente) con lo que tienen gran dificultad de gratificarse recibiendo. Así es que se protegen en un **silencio protector/refugio, permaneciendo alejado afectivamente**, aunque sin sentirse abandonado del todo, en soledad total.

Lieberman utiliza para describir esta situación la siguiente imagen: es como si el sujeto y el otro fueran vecinos de butaca viendo una película en el cine y en la que se están proyectando las cosas que le pasan a un protagonista (que es el propio sujeto, pero que no lo es de forma declarada). Ahora bien, si la cercanía resulta excesiva para ese chico espectador y por ello demasiado ansiógena, la situación se convierte en algo así como que el joven espectador ha ido solo a ver la película y luego se la cuenta al otro que no asistió a la proyección.

Volviendo a la envidia, ésta puede manifestarse de diferentes modos según sea la emoción que predomina y subyace en cada momento mezclada con ella (esto se manifestará más adelante, cuando en la relación sienta una mínima confianza como para dejarse sentir y mostrar estas emociones):

La propia envidia la podemos detectar en un comportamiento frío y distante. A veces pueden aparecer defensas maníacas que resultan de la identificación con el objeto de la envidia (que es investido de omnipotencia). Entonces puede aparecer una extemada lucidez mental que hace al sujeto ser críticamente mordaz en sus verbalizaciones, y pueden también aparecer veladas alusiones agresivas contra el otro.

La impaciencia es un componente de la envidia. Se exterioriza en una rabia más o menos sorda que el niño puede volver contra sí mismo inhibiendo su propia capacidad discriminatoria: por ejemplo, le podemos encontrar sumamente impaciente y a la vez bloqueado ante una tarea que sabemos que puede realizar, incluso sabemos que es un

problema sencillo el que tiene que resolver, pero se bloquea, se aturulla, no sabe ni por dónde empezar, ni tan siquiera se ha sentado un momento a mirarlo con detenimiento para organizar su resolución, se confunde y no es capaz de discriminar, ordenar y clasificar reflexivamente las partes y pasos del material. Y también puede ocurrir que esa rabia se dirija contra un otro mediante preguntas incisivas, inquisitorias que provoquen en ese otro también una incapacidad discriminatoria: en el mismo ejemplo podemos vernos siendo objeto de mil preguntas lanzadas como un repetidor antes de escuchar ninguna respuesta, de modo que llegue un momento, si no paramos la dinámica, que nos veamos imposibilitados de responder resolutivamente, que nos veamos también aturullados porque además, tampoco al niño le valdrá ninguna respuesta que verse sobre la pregunta literal ya que de lo que se está hablando en ese momento es de otra cosa: de su capacidad de hacer algo como los demás a los que idealiza, de la rabia de sentir que no puede cuando aún no lo ha intentado desde reconocer y operativizar sus propios recursos. De lo que le cuesta organizarse en el paso a la acción.

Pueden también aparecer sentimientos de vergüenza y/o de desvalorización. Son fantasías que se unen a la de de ser despojado. Teme ser avergonzado y sufrir heridas narcisistas (desvalorización del self) por un otro al que ama (del que puede llegar a sentir que depende mucho, que necesita mucho) a quien ha confiado lo mejor de sí mismo para luego verse despojado de de futilidad, de haber sido sin fuerza ni vigor. Por eso desvaloriza de sí mismo y también eso intenta que guarden lo mejor de sí mismo y también eso intenta que peligren de ser despojado ni fácil de entender si las relaciones como un persona, como si ambos



ello por ese otro: sentimiento abandonado dejándolo vacío, sólo puede mostrar lo que más (sus déficits supuestos o reales) hagan los otros: que todos se mismos para no correr el vaciado. Este sentimiento es pensamos que este sujeto siente contacto corporal con la otra cuerpos estuvieran muy pegados, formando parte el uno del otro y sin una piel que los diferenciara (fusión). Desde ahí el unirse para luego distanciarse, diferenciarse es algo que sólo puede ser vivido como un daño, una pérdida irreparable de sí mismo. Es la inseguridad básica en sí mismo por la que la distancia más mínima del otro es casi sinónimo de su desaparición y la de su mundo. Es decir, que si el otro está con él, él desaparece detrás de ése idealizado (están pegados, queda ahogado por el otro). Y si se diferencian, él también desaparece, se destruye, no puede ser sin el otro: "Ni contigo ni sin tí tienen mis males remedio", dice la canción.

INTERACCION CON EL TÉCNIC@

Todo lo dicho hasta ahora puede aplicarse a la relación de este alumno con el técnico.

Los técnicos dicen frases como "hay poca relación conmigo, pero no mala", "no se cómo me ve"...

Se deja ayudar si nos acercamos pero puede establecerse un juego ambiguo: cuando está lejos y se siente sólo o sin saber cómo afrontar una tarea por ejemplo, espera ayuda, la espera pasivamente o nos lanza el llamado mediante ese código analógico (mirada, inactividad, actitud de esperar algo) o por el envío, como un técnico observaba, de un compañero "mezulari" que se adelanta al pedido activo de este chico (tampoco se sabe si al "mezulari" le ha pedido explícitamente que haga esa función, pero el caso es que logra su embajada). Pero si nos acercamos podemos sentir que quiere escapar, como detenernos: se despista, o logra que le hagamos por él lo suyo mientras nos mira inactivo y distante (en ese sentido distante de *su* tarea y de una interacción con nosotros que se suponía era para ayudarlo a que al final hiciera él). O si surge la impaciencia (quizá más en chavales más mayores), nos puede freir a preguntas de tal modo que no podamos darle respuesta y ayudarles... Es un juego con dos mensajes: *ayúdame* y *no me ayudes*, o *ayúdame a que lo haga yo pero házmelo tú...* y así no corro los riesgos de crecer, de que me veas las cosas buenas que puedo hacer y las utilices en tu provecho. Así la pasividad y el desinterés pueden quedar "justificados" y perpetuados.

Por otro lado, esperan de nosotros que les entendamos y les ayudemos a entenderse, pero tampoco confían en que eso pueda llegar a ocurrir, cosa que de paso ellos provocan: se esconden, utilizan ese modo de codificación que es más compleja de descifrar y además esperan que nosotros reforcemos esa escisión suya de las emociones que no les/nos permite conocerse y conectar con lo que sienten.

Ya hemos dicho que ponen su curiosidad en nosotros, como si fuera del técnico hacia ellos. Pero esa curiosidad suya está desprovista de afecto y así es como nos proponen colocarnos respecto a la relación con ellos: que seamos alguien con capacidad de pensar sin emoción, que no entremos en ese mundo de los afectos que tan confuso es para él.

Por eso, cuando hay en clase situaciones de conflicto del tipo que sea, lo que más necesitan de nosotros es vernos bien situados en el sentido de no confundidos, no descolocados, no contagiados con el ruido. Vernos ahí claros, tranquilos, les aporta a ellos seguridad, no confusión irresoluble.

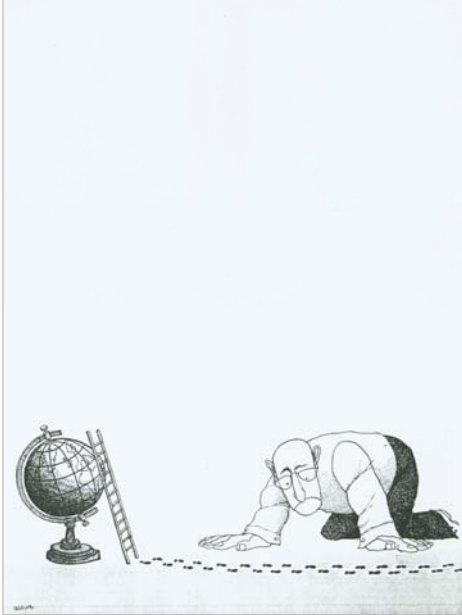
INTERACCION CON LA TAREA

Como ya hemos dicho, este niño es trabajador y además con una capacidad mental excelente (aunque en algunos casos nos encontremos con elementos que nos hagan dudar mucho de esto). Su estilo de codificación es predominantemente digital y su nivel de abstracción es alto (Gear y Liendo).

Pero en la escuela nos podemos encontrar con algunas características que nos hacen dudar de estas capacidades del chico: a veces podemos llegar a pensar si estamos ante déficits importantes de la inteligencia y en otros casos nos asalta la duda porque no sabemos a qué atenernos: ¿quiere y no puede o puede y no quiere?. En una ocasión el bonito título de una maestra al presentar sus preocupaciones por una niña de este estilo fue "¿Cómo no destruir el interés?", otro maestro se preguntaba si el alumno no podía hacer sus tareas porque no podía o porque a veces le faltaba el interés sobre ellas, y un tercero afirmaba que era buen trabajador, constante y persistente en aquello que le interesaba. La primera sentía que el interés que mostraba la cría por las cosas que se le proponía hacer era un puente importante desde el que conectar y trabajar; y el segundo expresaba su inquietud por cómo recuperar y/o fomentar ese interés porque era entonces cuando el chaval respondía y trabajaba. La clave, pues, parece estar en el famoso **interés**.

Una de las cuestiones que pueden aparecer es la tarea no realizada. No es una actitud constante, aparece intermitentemente. Y lo que siente el técnico no es que el niño "pase" en el sentido del tedio (épico), la dejadez o el aburrimiento (lírico) de otros estilos, tampoco es una provocación contra nadie. Es simplemente esa falta de interés, ese no haber conectado con lo encargado. Por ejemplo, en un aula de primaria se les dio a cada niño dos frutos explicándoseles cómo se podía diferenciar entre ellos dos tipos, uno comestible y el otro no. Luego se les pidió que los llevaran a casa, los abrieran y allí decidieran cuál era cual y traer al día siguiente la respuesta. La niña a la que nos estamos refiriendo respondió rápidamente a la pregunta nada más acabar las explicaciones de la maestra: ella ya sabía qué fruto era comestible y cual era su nombre. Pero al día siguiente

volvió con las castañas intactas en la mochila, tal cual las había metido la víspera antes de ir a casa. Y si no es porque alguien le recordó el ejercicio, ella hubiera paseado los frutos en su bolsa olvidada de ellos. ¿No entendió las etxeko lanak? Seguramente sí, perfectamente, así como las explicaciones. Es sólo que, entre medias, había desconectado de lo mandado,



se había hecho una de sus "excursiones particulares a la luna".

Eso sí, como ya hemos dicho también, esos "viajes" no impiden que a la vez observen y registren cuanto ha pasado y está pasando. Una forma de detectar a estos niños y comprobar lo que acabamos de afirmar es preguntarle, por ejemplo, cuántas veces no trajo la tarea realizada en las dos últimas semanas, o cuántas veces hemos repetido nosotros una frase concreta: nos responderán con toda exactitud, con una precisión milimétrica sin equivocarse y

podemos estar seguros de lo fidedigno de la respuesta. No hicieron los deberes tres días: ni dos ni cuatro, son tres. Es decir, que saben perfectamente de qué hablan, lo saben sin afecto (no expresarán quizá tristeza, ni preocupación, ni ansiedad) y no tienen ningún interés de hacer ni media trampa, ni de vengarse ni nada parecido. Constatarán un dato que guardan perfectamente registrado. Cuando asistimos a esto, las preguntas sobre sus incapacidades intelectuales podemos borrarlas de nuestra mente.

Por nuestra parte hay algo muy concreto y sencillo, pero no por ello menos importante, que podemos hacer: devolverle el sentido de lo que ha pasado para que la tarea no esté hecha después del tiempo que les hemos dejado para ello. Sólo tenemos que nombrarle con tranquilidad, con la ternura que nos puede inspirar un chico de éstos pero también con firmeza y seguridad (diferente a regañina o descalificación) que "claro, como estuvo un rato 'de excursión', lo que tenía que hacer aquí, a ras de tierra y en este mundo, pues no está hecho". La sonrisa e incluso risilla del alumno nos devolverá que nos ha entendido, que se ha entendido a sí mismo y que se siente comprendido y no perseguido por nosotros. Y lo siguiente es recordarle qué había que hacer, o pedirle a él que lo recuerde (que seguro que lo puede hacer), y bajarle a tierra pidiéndole firmemente que se ponga ya a ello. De este modo hemos/ha recuperado su interés y nuestro protagonista se pondrá a la tarea.

Hay veces que parece que una tarea consistente en varias áreas o varias instrucciones para llevarla a cabo les agobia (aparece la impaciencia que hemos comentado más arriba) o simplemente provoca que se pierdan por ahí y abandonen. Puede volvernos la duda sobre su capacidad de comprensión, pero aquí hay que tener en cuenta otros temas también. Por un lado hemos empezado este apartado afirmando la gran capacidad de abstracción de estos niños. Y además, son sujetos que piensan en términos de totalidades, como un macro objetivo. Desde ahí tienen una gran capacidad de comprensión de ideas y objetivos últimos. Pero, por otra parte, el paso a la acción es lo más difícil para ellos, ahí es donde se pierden. Percibir, reflexionar es su especialidad, pero no la acción. Hemos hablado de ansiedad confusional y de falta de coherencia de los elementos de su mundo interno y, respecto a la realización de una tarea, pueden amontonarse, puede serles difícil ordenar, clasificar, separar los detalles concretos que forman esa totalidad final y desde ahí pasar a la acción operativa (o sea, deshacer el "amontonamiento" total para ordenarlo en "montoncitos" manejables, entendibles, digeribles y abordables). Les cuesta sincronizar el pensamiento y la acción. Necesitan que se les preste una pequeña ayuda para realizar ese ordenamiento de los distintos elementos (pidiéndoles a la vez que presten atención a la ayuda, como hemos dicho antes) y, a partir de ahí veremos que, como estilo predominantemente digital que es, pueden ser buenos implementadores del proyecto de trabajo propuesto. Es más, veremos que cuando otros compañeros se pueden perder (en el sentido de fijarse y entusiasmarse) en los detalles y los pasos olvidando el sentido del todo final que tienen que conformar esas partes, éste será el miembro del grupo que recuerde a los demás la referencia del hacia dónde se supone que se están dirigiendo: el bajar a un nivel de abstracción concreto. Es como que teniendo claro qué y por qué van a hacer algo, su problema puede ser en todo caso el cómo llevarlo a cabo. Una vez que esto está resuelto ya no pierden nunca el norte porque habrán podido operativizar sus capacidades reflexivas alternándolas con la satisfacción recibida de su participación activa en la tarea.

Otro tema que nos podemos encontrar es el de problemas en la escritura y la lectura. Volvemos por una parte al tema del interés. Un maestro había observado que el niño en cuestión era bastante desastrado en este área... pero no en todos los momentos: dependiendo de si se ponía en serio a cuidar el orden y la presentación del trabajo o no, éste aparecía totalmente caótico y descuidado o txukuna y elaborado, y lo mismo respecto a la propia escritura.

Pero aquí hay otra cuestión. Otra maestra decía de un niño que le pintaban en la pizarra unos símbolos para que los copiara y que no conseguía hacerlo: hacía otras figuras o las colocaba en una distribución espacial diferente unos respecto a otros, o totalmente separados, sin relación espacial entre ellos... Hemos dicho que estos niños en mayor o menor medida no saben dónde acaban ellos y empieza el otro. Desde ahí, como decía una maestra formada en psicomotricidad, no se ubican en el espacio como personas. La diferenciación consiste en saber qué lugar ocupa yo con referencia a los otros, cuál es mi lugar en el espacio, diferenciar distancias, ubicar direcciones, el delante y el detrás, etc... Pero si se está fundido con los otros, no hay tales apreciaciones, ni espacio ni tiempo, ni referencias de ubicación. Con lo cual, en el uso de los símbolos, igual da que uno sea redondo y lo copie cuadrado, igual da que el triángulo esté a la izquierda o a la derecha del punto. En la amalgama y la confusión el orden de las cosas no tiene ningún valor, simplemente no significa nada.

Pero además hemos hablado de la escisión de las emociones en estos niños y de un lenguaje no verbal no muy desarrollado (que es el que transporta los sentimientos que acompañan a la palabra). En este sentido, son niños que han desarrollado con prontitud el lenguaje verbal y que incluso son muy rápidos en el aprendizaje de una segunda lengua (por ejemplo el euskara en la escuela), pero es un lenguaje que definimos como instrumental, es decir, son palabras, símbolos, no unidos al afecto, no llenos de lo que significa relación. Es palabra vacía. Es como cuando aprendemos cualquiera de nosotros una nueva lengua: en Euskal Herria todo el mundo sabe qué quiere decir la palabra "mamá", la puede utilizar, pero lo que sabe es su significación social y cuando necesita referirse a su madre dirá "ama" porque esa palabra tiene para él significado social (*Significación*) pero también personal, afectivo, le remite a toda su vivencia individual y, muchas veces inexpresable en palabras, que él tiene de lo que es una madre, la suya y todo lo que ese vínculo significa para él (*Sentido*). "Mamá" en ese caso es una palabra vacía, es lenguaje instrumental que le servirá solamente para entenderse con alguien de fuera. Lo mismo, pero a la inversa le pasa al euskaldun berri con todo lo que aprende de euskara en tanto no llega a vivir la nueva lengua a través de una relación significativa y por eso puede hacer construcciones perfectas gramaticalmente pero sin sentido afectivo, y antes de ello puede cambiar el orden de los términos de una frase sin que su oído sufra lo más mínimo por ello.

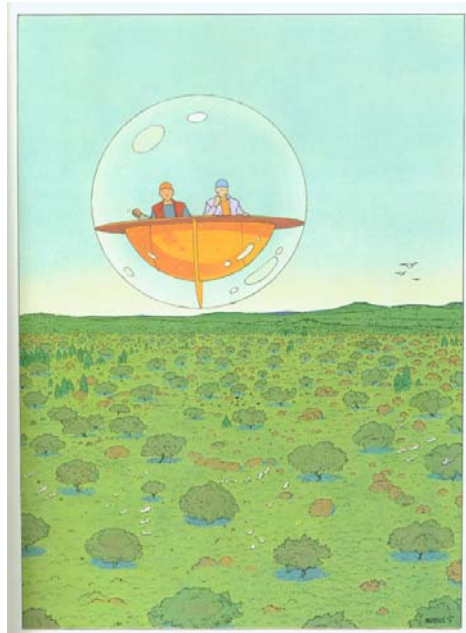
Ese tipo de lenguaje es el que puede estar estructurado en estos niños (y no nos referimos solamente a la segunda lengua), y por ello y por lo que hemos explicado

antes en cuanto al esquema espacial, puede darle en un momento lo mismo escribir "le" que "el". Los símbolos y la palabra no tienen para él valor en sí mismos (cuidado, no estamos hablando de dislexias ahora). Sólo desde la progresiva diferenciación respecto a los otros, el establecimiento de una mínima confianza que le permita ir estableciendo relaciones y desde el generar su interés en el sentido que hemos ido describiendo podrán irse subsanando estas manifestaciones.

INTERACCION CON LOS PARES

Estos niños se relacionan con los otros desde los mismos mecanismos que hemos descrito respecto al técnico: distancia, silencio, observando, etc... Suelen elegir ocupaciones solitarias más que trabajo o juego en grupo.

Suelen tener un amigo en el que confían (sus relaciones suelen ser duales) y con el que comparten cierta intimidad. Es fácil que elija a alguien que se exprese con los otros en nombre de los dos, alguien que le guste ser escuchado y a quien escuchará con toda atención, alguien que actúe (lo que él no hace). Pero alguien por quien no se sienta utilizado, alguien que le devuelva que es importante y necesario, que le reconozca un lugar a su lado. Nuestro chico es un amigo leal.



Pero también es verdad que son respetados y queridos por los otros. No forman parte de los enfrentamientos, broncas y batallas, es más, huyen muy activamente de los conflictos y de las competitividades que se puedan dar. Su modo de entrar y acercarse es por tanto suave, respetuoso, nada agresivo. Estará lejos observando pero no es juez, no descalifica a los otros. Podremos sentir que la incógnita le rodea (algunas veces podemos oír que un compañero señala que nunca se sabe qué está sintiendo, qué está pensando), pero este halo de curiosidad que lo envuelve no provoca rechazo ni agresividad. Como mucho puede suscitar que se le fomente su silencio cuando alguien no quiere oír las verdades que sobre las situaciones sabe captar estupendamente como vamos a explicar más adelante. Por lo demás, no levantan pasiones a su alrededor pero todos saben que es un compañero de

fiar. Como hemos oído decir, "buena gente". El problema en todo caso es que los demás se dejen contagiar por una imagen de fragilidad que transmiten (en parte real, en parte defensiva, para que nadie se acerque y menos con el conflicto por delante) y se lleguen a levantar actitudes de compasión o sobreprotección que no le ayudan. De lo que puede conmovernos (suscitarnos ternura) su fragilidad a la compasión, hay una frontera que es preferible no cruzar porque corremos el riesgo de ver déficits donde no los hay, y no ver recursos y fortalezas muy importantes que son a partir de los que de verdad les podemos ayudar. Corremos el riesgo de la desconfirmación.

Son niños solidarios y colaboradores cuando se les pide ayuda. Dice Liberman que por su capacidad de observación "se encuentran bien predispuestos para comprender los dinamismos profundos existentes en toda mente humana". Y como son poco amigos del reconocimiento y éxitos sociales, son de los que están dispuestos a ayudar de verdad, es decir, comprendiendo qué necesita el otro y sin que tal ayuda sea una impostura para la galería. Son trabajadores y amigos de fondo, constantes (si ponen interés) de los que hacen el trabajo que no luce pero sostiene. En este sentido, se considerará su palabra como valiosa (cuando se permite expresarla y nos permite oírla) pero no es líder.

Como necesita sentir que se puede fiar para acercarse, los que mejor saben de su ternura son su amigo de siempre (al que le es básicamente leal, como a nosotros si ganamos su confianza) y quizá otros niños más pequeños que él. A todos ellos los cuidará maravillosa y discretamente.

Su capacidad de observación y otra cualidad, la sinceridad, le permiten (y nos permiten) jugar un papel muy importante en el grupo. Imaginémonos una situación bien cotidiana en una clase y que hemos vivido en alguna hora de tutoría: todo el grupo está revolucionado y metido en una de esas batallas de ruido de unos contra otros porque se están midiendo las fuerzas en torno a una lucha entre líderes y sus respectivas cuadrillas de apoyo. Pero esto, por supuesto, nadie lo ha nombrado así de explícito, el follón es aparentemente por otro motivo mucho más trivial e indefinido. Nuestro protagonista ve, y seguramente ya venía "oliéndoselo" desde muchos días antes a manifestarse abiertamente (o sea, antes de darnos nadie cuenta) que hay un hermoso conflicto entre sus compañeros, así es que pone pies en polvorosa y se instala en su baluarte (vease pupitre, txoko, rincón, alféizar de la ventana desde donde la clase se ve como a vista de pájaro) dispuesto a hacerse uno de sus viajes astrales y a observar lo que pasa disimuladamente y desde el planeta Júpiter (por lo menos). Si nosotros nos mantenemos tranquilos (y esto es condición

indispensable para lo que vamos a hacer), observaremos a nuestro viajero aparentemente en otro mundo, como si no se estuviera enterando de nada o en actitud de que aquello no va con él. Y vemos qué está pasando en el grupo: ver claramente lo que no se dice explícitamente que está pasando es lo que nos dará esa tranquilidad y seguridad en nosotros mismos y la que le transmitiremos a nuestro futuro colaborador para que nos ayude a que todos se enteren de una vez por qué están realmente discutiendo.

Muchas veces decimos que en situaciones de conflicto y enfrentamiento entre los alumnos, éstos escucharán con mucha más facilidad el diagnóstico de la situación si lo hace un compañero, un igual a ellos, que si lo hace un adulto al que se le puede vivir como más persecutorio o juez y también más lejano a ellos.

Pues bien, cuando estamos tranquilos nosotros y no contagiados del lío, pedimos callar a los demás y le preguntamos a nuestro protagonista qué le parece todo aquello, mejor dicho, qué está pasando allí (quizá pedirle una valoración personal es demasiada implicación aún). Aquél quizá ponga en principio cara de sorpresa y susto (de pronto le han bajado a tierra y encima le piden que tome la palabra para ser escuchada por todos, que se comprometa en esa red de relaciones). Puede ser que responda tipo "donde vas, manzanas traigo", o sea, balones fuera, pero si nos reimos en complicidad con su actitud y le insistimos un poco, es seguro que su respuesta dará inequívocamente la clave para entender la situación. Puede ser una frase corta o una palabra muy abstractas, una imagen o una metáfora (por ejemplo: "como sólo hay un trono para un rey..."). A nosotros o a otro niño que elegimos porque sabemos que le ha entendido, nos tocará acabar de traducir la frase a la situación de lucha entre líderes, pero la clave ya está dada y los compañeros la han entendido y la han podido escuchar bien porque no ha sido una respuesta que califica ni valora nada, en ella no hay probablemente nombres ni desde luego acusaciones, sólo ha descrito la verdad de lo que pasa sin que nadie pueda sentirse atacado o descalificado.

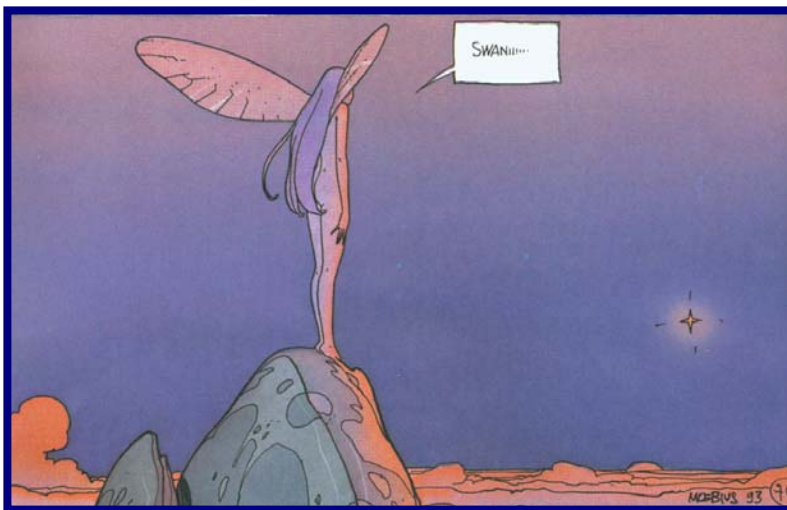
Lo mismo puede pasar cuando todos está perdidos y divagando sobre la respuesta a una pregunta que les hemos hecho sobre la materia. Si estamos atentos y con el oído bien puesto, seguro que escuchamos por debajo del follón de los demás al niño que da la respuesta adecuada en un tono bajito, como hablando a su cuaderno. Pidamosle que lo repita en alto transmitiéndole (con nuestro tono y gesto) la seguridad de que ésa que ha murmurado es la contestación que los demás estaban buscando y veremos como ya está la respuesta para todos.

La única clave para hacer esto es que el chico vea claro que nosotros estamos bien situados, que no estamos siendo arrastrados por la confusión ni el ruido. Sólo desde ahí le aportamos la seguridad de que su opinión es válida en sí misma y que no se la pedimos para utilizarla a nuestro favor y del bando en el que nos hemos enrolado como parte del conflicto, porque estamos fuera del ruido (en el sentido de que no estamos desubicados y fomentándolo más, sino como figura con capacidad de implicarse y comprometerse en la situación y en el conflicto real para esclarecerlo resolutiveamente). Si alguien que es una de las partes de un lío que sirve para no aclarar (y en eso, precisamente, consiste el ruido) le pide su opinión, tengamos la seguridad de que no dirá ni palabra, se retirará completamente. Y tengamos clara otra cosa: como ya hemos dicho, este chico no se fía de las palabras, sino de las acciones y de las actitudes, con lo cual estará seguro de nuestra tranquilidad sólo si ésta es verdadera porque la estaremos transmitiendo mediante nuestro cuerpo y ése es el único lenguaje del que se fía porque es el que nunca engaña (nuestro cuerpo, al igual que este niño, es muy listo y, como dicen los adolescentes, el más "legal"). Si no estamos bien ubicados es mejor que primero nos situemos porque a este chaval no le vamos a confundir. De eso podemos estar bien seguros.

EL TÉCNIC@ Y EL ESTILO COMPLEMENTARIO

El resumen de todo lo escrito se puede concretar en dos objetivos centrales: **entender/decodificar (dar sentido) y diferenciación.**

Lo previo es desde luego mirar a este niño, verlo, estar atentos a él, escuchar sus aportaciones.



Decodificar sería devolverle en palabras lo que está pasando sin necesidad de entrar en la regañina: que se ha ido a su mundo y por eso no se ha enterado o no ha hecho aquello que le pedimos pero que ahora ya tiene que ponerse a hacerlo; acabar de explicitar (como en el

ejemplo que hemos puesto en el anterior apartado) qué quiere decir cuando ha emitido una palabra o una frase abstractas... Necesita que le aportemos el código verbal, que demos nombre a lo que está ocurriendo (una secuencia, una emoción). Pero no son necesarias grandes parrafadas sino más bien frases cortas pero ricas en imágenes, con un lenguaje que articule una idea (concepto, palabra) / una emoción / una acción (gesto). El estilo complementario sería el **Integrado/Dramático** por su capacidad de expresar mediante una imagen todo un universo no nombrado: técnicas demostrativas.

En cuanto la diferenciación, es necesario que previamente a cualquier intervención que vayamos a hacer y que le implique a él, utilicemos los pronombres personales de modo que le transmitamos que él y nosotros somos dos sujetos diferentes y separados: "yo creo que tú...", "me parece que tú has hecho...", "yo te explico esto y luego tú te pones a hacerlo...". No temamos ser repetitivos porque este aporte de los pronombres no es redundante en ningún caso ya que es condición para que el sujeto pueda ir saliendo de esa confusión relacional e irse diferenciando y ubicándose en sí mismo respecto al otro poco a poco.

Desde el trabajo constante de la diferenciación y devolución del sentido iremos a la vez poniendo las bases de la confianza del chico en la interacción. Y desde ahí y poco a poco es necesario ir introduciendo el ritmo de la **ausencia/presencia** que explicamos antes y el fomento de su actividad.

Una maestra explicaba que el alumno había llegado a un momento en que le permitía acercarse y ayudarlo pero de tal modo que no hacía la tarea sin que ella estuviera a su lado, lo que era una forma de decirle que no estaba dispuesto a admitir que ella se ausentara (hago porque tú estás aquí = vivo -estudio- por tí, que es diferente del "para tí y tu aprobación" del lírico). Ahí es necesario que introduzcamos el concepto de temporalidad unido al de diferenciación (bases de la simbolización): (1) yo ahora te digo, (2) después tú haces y (3) luego lo revisamos juntos tú y yo.

Y después vamos introduciendo el ritmo de nuestra presencia y ausencia dilatando ésta progresivamente: primero será la necesidad de estar muy cerca, luego, desde la distancia física, con una palabra le marcaremos o señalaremos que no vale despistarse y que se ponga a hacer (distancia física pero con una especie de complicidad, mediante una clave compartida que ya será símbolo de nosotros en su interior) asegurando que si es realmente necesario le vamos a ayudar, pero que mientras, tiene que trabajar... y así hasta

que el niño haga por él sabiendo que si necesita ayuda se le responderá siempre y cuando la pida explícitamente. Es decir, tiene que llegar un momento en que sepa que *su* palabra y *su* demanda activa son la única forma en que podrá ser ayudado. Que vamos a estar ahí acompañándole pero que eso es muy diferente a adivinarle la necesidad o el deseo o a que otro pida por él. *El tiene que hablar y pedir con la palabra, es la mediación a que tenemos que emplazarle constantemente.* De este modo irán remitiendo mensajes analógicos como el llanto repentino y aparentemente sin sentido.

Y por último, intentemos evitar contagiarnos de una sensación de lástima o de impotencia por la definición de déficits intelectuales que tan sólo son aparentes en estos niños. Es cierto que consideraremos todo lo dicho para no creer que estamos ante un puedo y no quiero, pero también, sabiendo que son chavales que necesitan ayuda, es bueno que detectemos cuáles son sus potencialidades para no verlo peor de lo que realmente está y no fomentarle más y mejor su aislamiento.

PROCESO

Hay algunas de esas cosas que podemos ir detectando.

Por ejemplo, no es que este sujeto no sea capaz de relacionarse afectivamente. Su miedo a hacerlo hace que desplace más fácilmente esa ternura a objetos abstractos e inanimados o animales: si logramos su interés, cuidará como nadie la dinámica de trabajo propuesta (nunca boicoteará, al contrario, colaborará con nosotros y el grupo), cuidará y sentiremos su afecto por los objetos que se mantienen estables en el aula de su grupo (será, si se lo pedimos, un atento jardinero de las plantas de la clase o de la mascota del grupo). También, ya lo hemos dicho, cuidará de su amigo y de otros niños más pequeños... Todos esos elementos simbolizan las relaciones que nunca lo abandonan y en ellos podrá ir transmitiendo su afecto.

A medida que vaya sintiéndose seguro, iremos viendo que ampliará su mundo de interacciones a pequeños grupos de la clase estableciendo ya relaciones no exclusivamente duales y mostrándose con iniciativa propia.

Poco a poco podrá ir exteriorizando y luego nombrando su emoción: alegría por algo bien hecho, pena, protestas... Es necesario que las capturemos y le devolvamos su sentido, que las reconozcamos. También podrá ir sintiendo la **nostalgia** por cosas o personas que han desaparecido por algún motivo: esto es sumamente importante porque es un modo

de reconocer el paso del tiempo, la diferencia no omnipotente entre él y eso que se ha ido y ahora pertenece a un tercero, que se distancia sin que signifique que él desaparece también con aquello que ya no está.

Esta capacidad de sentir la nostalgia significa estar en camino de adquirir la **capacidad de estar solo sin que signifique estar aislado**. También es el camino para construir la **capacidad de compartir algo con alguien** sin que esto signifique una amenaza para su identidad. Poder sentir la distancia y la diferencia significa poder reconocer luego qué ha quedado dentro de mí de aquello que se fue y poder sentir el agradecimiento (= reconocimiento) de lo bueno que dejó dentro de mí y que ya no puedo perder. Ahí comienza a construirse la seguridad y confianza básicas para compartir y acercarse a los otros. Cuando el sujeto pueda hacer esto, ya no necesitará negar sus emociones ni huir del juego de la cercanía/diferenciación, de la ausencia/presencia.

VII- BIBLIOGRAFIA

LIBERMAN : “Lingüística, interacción comunicativa y proceso psicoanalítico”
Ed. Nueva Visión, 1970

GEAR y LIENDO: "Hacia el cumplimiento del Deseo"
Ed. Paidós, 1988

WATZLAWICK, BAVELAS Y JACKSON: “Teoria de la comunicación Humana”
Ed. Herder , 1967

WATZLAWICK: "El arte de amargarse la vida"
Ed. Herder, 1983

TIZON: "Apuntes para un psicología basada en la relación"
Ed. Hogar del Libro, 1988

SELVINI y OTROS: "El mago sin magia"
Ed Paidós, 1987

SELVINI : “Al frente de la organización”
Ed. Paidos, 1988

ANZIEU: "El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal"
Ed. Biblioteca Nueva, 1986

CASTILLA DEL PINO : “Introducción a la Psiquiatría”
Ed. Alianza, 1980

WALLON : “Los orígenes del pensamiento en el niño”
Ed. Nueva visión, 1976

CALVO Y RITTERMAN : “Pareja y familia”
Ed. Amorrortu, 1982

LIBERMAN, PODETTI, MIRAVENT Y WASERMAN : “Semiótica y psicoanálisis de niños”

Ed. Amorrortu, 1981

MANRRIQUE SOLANA : “Estructuras disipativas. De la termodinámica a la psicoterapia familiar”

Rev. Asoc. Esp. Neuropsiquiatría, Vol. VII, nº 22, 1987

PAVLOWSKY : “El psicoanálisis de niños y adolescentes”

Ed. Fundamentos, 1981

Esquemas teóricos de TERESA GIL

Seminario de Elizalde Herri Eskola (MARTINEZ ONA y FIGUEIREDO): "Intervención, análisis y estrategias para responder a la diversidad"

Apuntes del seminario, 1994-95

VIII- ILUSTRACIONES

MOEBIUS: “Los jardines de Edena”

“ Stel”

“El vigilante de las estrellas”

Norma editorial

QUINO: “Sonría, por favor”

Ed. Lumen