

¡ESTATE QUIETO Y ATIENDE!



HEIKE FREIRE

**AMBIENTES MÁS
SALUDABLES PARA PREVENIR
EL DÉFICIT DE ATENCIÓN Y LA
HIPERACTIVIDAD**

Herder

HEIKE FREIRE

¡Estate quieto y atiende!

Ambientes más saludables para prevenir
el déficit de atención y la hiperactividad

Herder

Diseño de portada: Gabriel Nunes

Edición digital: José Toribio Barba

© 2017, Heike Freire

© 2017, Herder Editorial, S. L., Barcelona

ISBN DIGITAL: 978-84-254-4033-5

1.ª edición digital: 2017

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com).

Herder

www.herdereditorial.com

Índice

Presentación

I. TDAH: el diagnóstico de moda

Un cajón de sastre

¿Un trastorno de época?

II. Una epidemia moderna

Origen y características del trastorno

¿Te De qué?

¿Síntoma, signo o enfermedad?

El lenguaje del corazón

El negocio de promover falsas enfermedades

Los riesgos de la medicación y las etiquetas

El superhéroe interactivo

La magia del fármaco. Algunos testimonios

¿Etiquetas tranquilizadoras?

III. La infancia hoy

Una minoría aislada y desconocida

¿Qué es un niño?

Soledad infantil

La importancia de los amigos

Encerrados y sedentarios

Ambientes que enferman

Territorios mágicos

Bajo la mirada adulta

Demasiado quietos

Adictos a la tecnología

Efectos de la tecnología sobre el desarrollo cerebral

¿TDHA o adicción a las pantallas?

¿Un nuevo ser humano?

Ocio virtual y degradación del bienestar infantil

Presionados y estresados

«De mayor seré mendigo»

Padres «mánager»

Un reñido «campeonato» internacional

La alegría de aprender

IV. Entorno y trastorno

La importancia del tacto y el contacto

Moverse para crecer

Una forma natural de equilibrar las energías

Aprender bailando

Hiperprotegidos

¿Normales o anormales?

Las exigencias excesivas

Predelinencia infantil

¿Todos enfermos?

Las drogas del estilo de vida

Vivir las emociones

Tristeza, duelos y depresión

Niños hipersensibles, padres y maestros desatentos

Relaciones empáticas

De la atención a la concentración

Atención y creación

Los indígenas y meditadores

La perla de la ostra

Agotados y ansiosos

Atención y emoción

Tareas aburridas vs. aprendizajes plenos

V. Nuevos enfoques

Vitamina N

Espacios verdes como alternativa a la medicación

Convivir con la tecnología

La necesidad de regular el acceso a la tecnología

Estrategias de gestión múltiples

Tiempos sin pantalla

Una labor colectiva

Fomentar el juego libre

Los beneficios del juego

¿Jugar o entretenerse?

Prevención y terapia

Repensar la escuela

Bienestar y aprendizaje

Atender a la singularidad de cada niña y cada niño

Respetar los ritmos

La educación lenta: una propuesta

Pequeños cambios que también ayudan

VI. Por una auténtica prevención

Antes de sentenciarlos

Registro de observaciones inicial

Un plan de acción

Apoyar a las familias

Recursos

Libros y publicaciones

Webs y blogs

Cine y vídeo

Para mi madre y mi abuela

*Cada cultura proporciona el remedio contra la exteriorización
de los síntomas neuróticos que resultan del defecto
que ella misma produce.*

Erich Fromm

Presentación

Las personas no somos muy distintas de los árboles: nacemos y crecemos a partir de una minúscula semilla, siguiendo el curso de nuestra naturaleza. Brotamos hojas y flores y, cuando estamos maduras, producimos frutos. Como en el caso de las plantas, nuestra salud y desarrollo dependen en gran medida de las condiciones del entorno: la luz, los nutrientes de la tierra, el grado de humedad, la temperatura, la calidad del aire, las especies e individuos que nos rodean... Ningún ser vivo se encuentra aislado en este planeta: estamos en íntima y constante interacción con un entorno que nos transforma y al que, con nuestra presencia y actividades, transformamos a un tiempo.

Entendida en un sentido amplio, la noción de «entorno» abarca absolutamente todo lo que nos constituye. No es un simple escenario inerte, sino algo vivo y cambiante que incluye el medio ambiente natural (aire, sonido, vegetación...) y el construido (edificios, aulas, calles...), los vínculos afectivos, los estilos de vida, los hábitos (alimenticios, de transporte...), las creencias y valores culturales, e incluso la relación con el propio cuerpo.¹

Sabemos por los estudios de biología genética que los seres humanos somos en extremo sensibles al entorno; más independientes de la herencia genética que, por ejemplo, nuestros parientes chimpancés. Esta sensibilidad es quizá nuestra mayor riqueza y al mismo tiempo nuestra principal debilidad.

Debido a la bipedestación, nacemos más frágiles y dependientes que otras especies y nuestro desarrollo cerebral no alcanza su madurez completa hasta, aproximadamente, los 17 años. Esta capacidad para retener las características infantiles más allá de la madurez sexual (que biólogos y antropólogos denominan «neotenia») nos ha permitido desarrollar un encéfalo de mayor tamaño que otras especies. Gracias a nuestra condición de organismos abiertos, inacabados, nuestro cerebro posee esa famosa plasticidad neuronal, que es la base de nuestras casi «ilimitadas» capacidades de aprendizaje.

Modificar los cuerpos

En los últimos cuarenta años, las ciencias de la salud y, en concreto, de la salud psíquica han conocido el auge de la «corriente organicista», que sitúa las causas de la enfermedad, el sufrimiento emocional y los problemas de comportamiento en el organismo individual del afectado. Una visión en absoluto neutra desde el punto de vista político, social y económico.² Según esta creencia, se invierten grandes sumas para investigar y probar cómo las características del cerebro y la herencia genética producen trastornos cuyo impacto entre la población es cada vez mayor, y a edades más tempranas.³ Aunque las posibilidades de transformación de los contextos son (o deberían ser) amplias, sencillas y eficaces, nuestra sociedad parece encontrar más «rentable» modificar a las personas interviniendo de forma directa sobre sus organismos mediante procedimientos químicos o quirúrgicos. Otras

propuestas más complejas y globales, como las de los enfoques sistémicos, que sitúan la psique no solo en el interior del cerebro, sino en el complejo sistema cerebro+cuerpo+entorno,⁴ o las de la Ecopsicología,⁵ que subraya el vínculo emocional innato del ser humano con el mundo natural y entiende los problemas mentales como resultado de esa desconexión, parecen haber sido olvidadas.

Pero es un hecho que siguen siendo válidas y hoy emergen de nuevo con toda la fuerza del sentido común, apoyadas por los resultados de numerosas investigaciones.

Hace unos meses tuve la oportunidad de visitar Japón, un país donde la medicina forestal está reconocida de manera oficial e integrada en el sistema de salud pública. Así, un paciente con, por ejemplo, dolor de cabeza o fibromialgia puede recibir de su médico de cabecera una receta de «baño de bosque», que consiste en una estancia de uno a varios días en la floresta realizando actividades de conciencia sensorial, relajación, etc. Si estos tratamientos vienen avalados por estudios científicos, ¿es posible imaginar que, en un futuro no muy lejano, nuestros pediatras y psicólogos prescriban a una criatura con problemas de atención que, en lugar de pastillas o más horas de clase, camine cada día para ir al cole, o que disfrute de tres a cuatro horas diarias de juego al aire libre, o que reduzca a la mitad el tiempo que pasa frente a las pantallas? ¿Podrán las escuelas responder y adaptarse, como muchas están haciendo ya, a las necesidades de movimiento espontáneo, de experiencias sensoriales concretas y del contacto con la naturaleza de los niños y niñas de hoy? ¿Podemos imaginar un sistema educativo que sitúe en el centro de su labor el bienestar de los estudiantes, una vivencia básica, esencial para que pueda darse cualquier forma de aprendizaje?

Sobre este libro

Dicen los pueblos esquimales que «el ser humano se compone de cuerpo, alma y nombre», para señalar la importancia de un sonido que nos acompaña durante toda la vida. Creo que algo parecido sucede con los libros. La primera edición del material que el lector tiene en sus manos fue publicada por la editorial RBA, en el año 2013, bajo el título *¿Hiperactividad y déficit de atención?* Tras realizar una profunda revisión del texto e incorporar las últimas investigaciones en la materia, es para mí una satisfacción presentar esta segunda edición en Herder Editorial recuperando su título original, el «nombre» con el que había sido concebido: *¡Estate quieto y atiende!*

En cuanto a la estructura, en el primer y segundo capítulo se hace un breve repaso a la historia de la hiperactividad, su impacto en los países occidentales, el intenso debate entre especialistas para determinar si se trata de un síntoma, un síndrome o una enfermedad, y si sus causas son genéticas o ambientales. Contiene una síntesis de los hallazgos relativos a la posible peligrosidad del metilfenidato, el fármaco utilizado por lo general para tratar el TDAH, así como una discusión sobre los riesgos del diagnóstico, que suele emplearse más para clasificar y etiquetar a las personas que para curarlas. También aborda el problema del negocio de los laboratorios farmacéuticos como motor de una posible promoción de falsas enfermedades (*disease mongering*), y la costumbre, cada vez más extendida (y socialmente

aceptada), de tomar medicinas no para sanar dolencias, sino para adaptarse a los nuevos «estilos de vida» y sentirse mejor (*lifestyle drugs*).

El tercer capítulo echa una mirada a la situación actual de la infancia en los países desarrollados: la condición minoritaria y de creciente aislamiento de los pequeños, las transformaciones urbanas que les han «robado la calle» (es decir, su espacio de socialización tradicional), el sedentarismo y la vida en espacios cerrados, la contaminación ambiental, el exceso de tecnología, la falta de juego y de contacto con la naturaleza, la sobrecarga de deberes y exámenes, la presión por los resultados escolares y las formas en que todos estos factores pueden estar influyendo en el increíble aumento del trastorno.

El cuarto trata de reflexionar sobre algunas cuestiones clave relacionadas con el TDAH: el problema de la «normalidad», entendida como rechazo a las diferencias individuales, grupales, sociales..., como empeño en dirigir y controlar una realidad biológica que desborda y escapa a todas las previsiones; la importancia del movimiento y las sensaciones para el equilibrio energético y el desarrollo de las capacidades de atención y aprendizaje; la incidencia de los procesos individuales de maduración emocional en el desarrollo físico e intelectual, así como las dificultades que existen en nuestra cultura para expresar las emociones y establecer relaciones empáticas; por último, analiza los conceptos de «atención» y «concentración» desde el punto de vista del desarrollo cerebral, los aspectos psicosociales y también de los métodos pedagógicos.

El quinto capítulo presenta varios enfoques innovadores para prevenir y abordar el trastorno, como el cuidado del entorno y el contacto con el medio ambiente natural, la gestión racional de la tecnología, el fomento del juego espontáneo, en especial al aire libre, y la renovación de las formas de enseñar y aprender.

Para terminar, el sexto capítulo —a modo de epílogo— presenta una síntesis de las diferentes propuestas de observación y análisis y ofrece algunas pistas y consejos para los padres y educadores que se enfrentan al problema en la actualidad.

Una invitación a la reflexión

Madres, padres, educadores y profesionales de la salud⁶ deseamos ofrecer a los niños y niñas todo lo que necesitan para crecer de manera saludable, no solo a nivel material. Queremos facilitar su desarrollo como seres humanos plenos, felices, autónomos y responsables, con auténticos valores personales, sociales y afectivos. Tratamos de respetar y apoyar su derecho a ser ellos mismos, a construir sus propias vidas, con toda su singularidad, sus diferencias, orgullosos de aquello que los hace únicos. Intentamos ayudarlos a crecer con seguridad y autoestima, confiando en la vida, en sus capacidades y en todo lo que pueden aportar al mundo. Sabemos que somos una parte fundamental de su entorno y que, cuando nos sentimos sobrepasados o ansiosos, ellos también lo acusan. Pero, muchas veces, a pesar de nuestras buenas intenciones, nos vemos condicionados por nuestras propias limitaciones y por las coordenadas sociales y culturales en las que vivimos.

«¡Estate quieto y atiende!» es el imperativo que en muchas situaciones, de forma directa o indirecta, con palabras o en silencio, los adultos solemos formular a los niños y niñas. A juzgar por la evolución histórica de los métodos de crianza (que puede apreciarse en museos, monografías y películas), el movimiento infantil, en especial el de los más pequeños, ha sido y es un problema para los padres en casi todas las épocas y culturas:² estar pendientes de su seguridad y conseguir nuestra tranquilidad nos impide asumir de modo correcto el resto de nuestros quehaceres y obligaciones. Hoy en día el grado de aceleración del mundo no nos deja tiempo suficiente para estar a su lado y atenderlos de manera adecuada, ni para ofrecerles el espacio personal de reflexión y respuesta que precisan. Empujados por el ritmo trepidante de nuestras vidas, necesitamos que nos escuchen y obedezcan con rapidez. Entretanto, el fenómeno escolar (y extraescolar) prolonga durante más horas, días e incluso años las exigencias de sedentarismo y de atención a los adultos.

El espectacular aumento en el número de casos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) entre la población infantil de los países occidentales (algunos estudios hablan de un 300 % en los últimos veinticinco años) preocupa, cada día más, a padres, profesionales de la salud y educadores.

Las elevadas tasas de sobrediagnóstico, que han oscilado entre un 90 % y un 40 %, así como la complejidad del estudio de sus causas —que incluye aspectos neurológicos, pero también ginecológicos, pediátricos, psicológicos, ambientales, culturales, educativos, sociales, económicos y asistenciales—, lo convierten en un excelente indicador de la necesidad de un abordaje múltiple y en profundidad de los complejos procesos del desarrollo humano.

Con este trabajo quiero invitar a la reflexión. Contribuir a que, en lugar de taparse con fármacos y «entrenamiento cognitivo», los sufrimientos de las criaturas y de sus familias sirvan para generar un debate social sobre el estilo de vida que llevamos y el modelo de persona que queremos promover. Un debate y una acción positiva.

Me gustaría que nos preguntáramos con honestidad si la infancia de hoy está en condiciones de responder razonablemente a las crecientes exigencias de las que es objeto. Y que, en lugar de buscar una solución rápida para conseguirlo, analicemos las causas de estos comportamientos e investiguemos nuevas formas de apoyarlos en la satisfacción de sus legítimas y auténticas necesidades.

Desde un enfoque preventivo, centrado en la promoción de la salud y el bienestar infantil, y adoptando una perspectiva pluridisciplinar, me pregunto hasta qué punto el trastorno puede considerarse una enfermedad infantil, o ser, simplemente, el reflejo de las dificultades de los niños y niñas de hoy para adaptarse a las insanas condiciones de vida que les impone la sociedad actual. Por ello, además de un amplio análisis de los diversos factores que subyacen al TDAH, este libro presenta una serie de pistas, orientaciones y ejemplos concretos, con nuevas formas de entenderlo, encauzarlo y tratarlo.

Afortunadamente, cada vez son más los profesionales de la salud y la educación, así como los padres y madres, que tienen en cuenta los factores ambientales a la hora de intervenir y ayudar a los niños y niñas con dificultades. Desde la contaminación atmosférica hasta la falta de movimiento y contacto con la naturaleza, pasando por la dieta (básicamente, aumentar el

consumo de omega 3 y eliminar azúcares y aditivos)⁸, nuestra sociedad está tomando conciencia de la complejidad de los problemas y de la necesidad de abordarlos desde perspectivas plurales y distintas.

Confío en que este libro continúe sirviendo de inspiración a todas las personas que deseen avanzar en la creación de entornos más saludables para la infancia.

I. TDAH: el «diagnóstico» de moda

El TDAH se ha convertido en el «diagnóstico» de moda. Tan pronto como un niño o una niña se muestran inquietos o ansiosos, alguien reacciona calificándolos de «hiperactivos». Si se distraen en clase, no atienden a la maestra y sacan malas notas, es probable que algún adulto se pregunte si tendrán un problema.

Según algunas estimaciones,¹ en nuestro país el TDAH afecta a entre un 5 % y un 8 % de los escolares, y casi un 50 % de ellos tiene asociadas otras «patologías». Los movidos (hiperactivos e impulsivos) suelen ser los varones, y las desatentas, las niñas;² los primeros triplican en porcentaje a las segundas.

Se trata de una auténtica «epidemia» que impide a chicos y chicas adaptarse y «rendir» en la escuela, pero sobre todo disfrutar de su infancia y llevar una vida «normal». Al sufrimiento asociado a la sensación de «no dar la talla», de «fracasar» o de «ser diferente», se añade la frustración y el estigma que supone ser etiquetado con una «enfermedad», cuyo tratamiento genera dependencia física (con los consiguientes efectos secundarios) y requiere apoyo psicológico y pedagógico para hacer frente a las exigencias escolares y familiares. Pero las consecuencias de no ser diagnosticado a tiempo pueden ser aún peores, e incluyen, según los psiquiatras, fracaso escolar, problemas en las relaciones sociales, en el trabajo e incluso con la justicia (el 30 % de los menores de 18 años con problemas legales son hiperactivos). Todo ello en un ambiente de confusión y desconocimiento, aderezado por la polémica entre expertos sobre la realidad de esta patología: algunos afirman que es neurológica, genética y hereditaria; otros, como el neuropediatra estadounidense Fred Baughman, acusan directamente a la industria farmacéutica de crear «ilusiones de biología y enfermedad».³ Parece que el propio Eisenberg, uno de los artífices del concepto y de su inclusión en el Manual Diagnóstico de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, ha declarado meses antes de morir que «se trata de una enfermedad ficticia». En nuestro país, psiquiatras, neurólogos, pediatras y psicólogos de la talla de Jorge Tizón⁴ o Marino Pérez Álvarez⁵ se han pronunciado en contra de la supuesta entidad clínica del diagnóstico, cuyos síntomas tienen que ver más con problemas de conducta que con una auténtica enfermedad orgánica o mental. La doctora Eglée Iciar —psiquiatra, terapeuta familiar y profesora de la Universidad de Alcalá de Henares— asegura que el TDAH se ha convertido en una especie de paraguas para cubrir una amplia variedad de malestares y dificultades de aprendizaje y de conducta que aquejan a los niños y niñas de hoy.

Un cajón de sastre

Las historias de muchos niños, niñas y jóvenes comparten un destino común: el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, un síndrome supuestamente crónico e incurable que los hace entrar en una espiral de dificultades escolares, aislamiento y fracaso y podría, incluso, dejarlos al margen de la sociedad.

Pero detrás de las siglas que estampan una etiqueta unificadora se esconden realidades muy distintas, vivencias de individuos, familias y escuelas, con sus conflictos y dolores, y las formas en que consiguen resolverlos. He aquí algunos casos:

- Javier (6 años) es un torbellino, desobediente y provocador. En el colegio se niega a hacer las fichas; en la consulta no para y responde a las preguntas antes que sus padres. Sufre «impulsividad con conducta desafiante». «Desde que toma la pastilla no tenemos niño», afirma su madre.
- Luis (9 años) aprende con facilidad, pero se distrae en clase, llama la atención, hace el payaso...: «Mis amigos hablan y yo les contesto; entonces no escucho al profe, pero me entero igual porque siempre repite las cosas y después las aprendo», explica sonriendo.
- Pedro (15 años) fue adoptado con 3 años por una familia española tras varios abandonos en su país de origen: «Antes, en casa, era una pelea continua: provocaciones, insultos...; yo me irritaba, incluso le pegaba —cuenta su madre—. Desde que empezó a medicarse a los 9 años, me obedece más y no he vuelto a ponerle la mano encima».
- Álvaro (8 años) no atiende en clase, siempre está despistado, se aburre y es incapaz de centrarse en una sola cosa. En cuanto puede juega con la consola o el ordenador. «Me cuesta comunicarme con él —lamenta su madre—, solo está presente frente a la pantalla».
- Carmen (5 años) procede de una familia «desestructurada», con bajos ingresos y muchos problemas. En su trágica historia vital, el TDAH «es lo mínimo que le podían diagnosticar», asegura su profesora, que la encuentra deprimida y con baja autoestima.
- Zoe (6 años) es una pequeña activa y charlatana, que busca atención. Cuando sus padres decidieron medicarla, la maestra había conseguido positivar su conducta: «Ahora no da problemas y hace un trabajo más cuidado —asegura—, pero muchas veces está apática y cansada».
- Marta (12 años) se acaricia el cabello absorta, con la mente muy lejos de las matemáticas. El curso pasado repitió, y este ha suspendido todas las asignaturas. Sus padres, separados desde hace tres años, están desesperados. Al recibir el diagnóstico de déficit de atención se sienten aliviados.
- Carlos (7 años) tiene dificultades para aprender y quedarse quieto. «No rinde», dice la maestra. Diagnosticado con TDAH y tratado con Rubifén, en el patio ya no juega al balón con sus compañeros: «Se queda quieto y se aleja de nosotros», comentan.
- Juan Antonio (9 años) es un niño afable y tranquilo. Su maestra se queja: «No lleva el ritmo de la clase y tengo veinte niños más que atender». El neuropediatra dictamina «déficit de atención». Su madre no está de acuerdo: «Es un niño normal, solo necesita más tiempo, ir más despacio».

¿Realmente el TDAH es un trastorno infantil?, ¿o se trata más bien de un síntoma, una especie

de indicador de la situación que vive «la infancia»? Aunque trataré de hacer una pequeña síntesis del estado actual de los debates en torno a tan importante pregunta, la intención de este libro es abrir la reflexión hacia una mirada ambiental y preventiva del fenómeno: comprender las razones de su fuerte incidencia en la sociedad; analizar qué tipo de factores —sociales, culturales, económicos, familiares, educativos, urbanos, etc.—⁶ están concurriendo en la expansión del trastorno; explorar hipótesis alternativas a la versión «oficial» y estudiar la posibilidad de introducir una auténtica prevención primaria basada en la promoción, el fomento y la protección de la salud y el bienestar infantil, en lugar de en la detección y el diagnóstico precoz (hablaríamos entonces de «prevención secundaria»).

Desde mi punto de vista, la campaña de identificación temprana, retransmitida de forma machacona por los medios de comunicación hace unos años y llevada a cabo por profesionales convencidos de que el trastorno «se hereda tanto como la altura» (sin que a fecha de hoy existan pruebas concluyentes) ha enmascarado la notoria ausencia de una política adecuada de prevención primaria que permita eliminar o mitigar los factores causales de los trastornos antes de que estos aparezcan. El efecto «mediático» podría ser responsable tanto del aumento exponencial en el número de casos como de las escalofriantes tasas de falsos diagnósticos que muchos niños y niñas han sufrido o están sufriendo.

Según algunas estimaciones, en los últimos treinta años el porcentaje de menores diagnosticados con TDAH a nivel mundial ha aumentado cerca de un 300 %. Las autoridades sanitarias estadounidenses (donde el trastorno parece que afecta a entre un 5 % y un 11 % de los niños y jóvenes de entre 4 y 17 años)⁷ han alertado repetidas veces sobre el exceso de nuevos diagnósticos, un 53 % más en los últimos diez años. En España, la ya citada doctora Iciar, una de las primeras profesionales que dio la voz de alarma, manifestó entonces públicamente su inquietud por la escalofriante cifra de diagnósticos erróneos realizados por pediatras y médicos de familia (un 90 % según sus estimaciones) y el uso desmesurado de fármacos. Últimamente alcanza cotas del 40 %, según esa misma fuente.

Como señala un informe del País Vasco, la fiebre llegó a desbordar los servicios de salud: «La preocupación social y la sospecha diagnóstica por el TDAH se ha extendido desproporcionadamente más allá de su incidencia real, lo que ha generado un problema asistencial por el colapso de consultas en diferentes servicios de atención infanto-juvenil».⁸

Antes de colocar una etiqueta para nombrar algo que nos inquieta, madres y padres, maestros, educadores, profesionales de la salud y responsables administrativos necesitamos informarnos y reflexionar sobre la situación actual de la infancia; ser capaces de reconocer las necesidades vitales que nuestro desconectado estilo de vida no les permite satisfacer; saber qué cosas podemos pedirles (y qué cosas no) y ponernos a trabajar juntos para encontrar maneras de ayudarlos a crecer de manera saludable.

¿Un trastorno de época?

Vivimos en una sociedad hiperactiva con serias dificultades para atender y cuidar la vida; una civilización que valora sobre todo la acción y la producción a ritmos frenéticos, aunque sus

consecuencias sean devastadoras para la tierra y los seres que la habitan; un mundo donde prima la opulencia y el consumo desenfrenado de objetos, imágenes, sonidos, informaciones, amigos y relaciones, aunque no nos aporten la felicidad, el amor y la libertad que añoramos; un mundo basado en el progreso y la expansión permanente que no cuida los ritmos de la vida: inhalar y exhalar, sístole y diástole, relajación y contracción, verano e invierno..., u obsesionado con la eficacia y el rendimiento e incapaz de vivir los procesos; que busca «soluciones rápidas» y mecánicas, en lugar de interesarse por las causas de los problemas, y elabora remedios expeditivos cuyos resultados son, con suerte, el cese momentáneo de los síntomas y, de forma más general, su transformación y/o cronificación.

«Para educar a un hijo hace falta la tribu entera», afirma el famoso proverbio africano, pero con las crecientes exigencias productivas, las familias son cada vez más pequeñas, están aisladas e hiperresponsabilizadas y apenas disponen de tiempo para estar juntas, o se ven forzadas a estarlo por la crisis económica (porque no se vende, no hay trabajo...), con la consiguiente desazón. Padres y madres suplimos nuestra poca presencia ofreciendo a nuestros hijos dinero y bienes materiales. Se diría que todo puede comprarse, incluida la felicidad de un niño, y que, frente a sus dificultades y sufrimientos que apenas podemos escuchar, nos declaramos perplejos: «Pero, ¡si lo tiene todo!», exclamaba desesperado un padre tratando de comprender la tentativa de suicidio de su hija adolescente.

La posesión de objetos es el modelo imperante también para unas relaciones personales deshumanizadas y superficiales, en las que no se tienen en cuenta las necesidades auténticas, los sentimientos, los procesos de maduración y de duelo. Solo importa que el individuo «funcione», que sea predecible como un mecanismo perfecto, que cumpla con lo que se espera de él o de ella, aunque sea a costa de su salud y su bienestar.⁹ Tenemos serias dificultades para aceptar y gestionar lo imprevisto, para acoger e integrar lo diferente, el «error», para dejar de señalarlo como «deficiente».

Sometidos a cambios cada vez más rápidos en el entorno familiar, escolar y social (separaciones, muertes, mudanzas, exámenes, etc.), los niños de hoy no disponen de tiempo ni de espacios para elaborar sus vivencias, dejar atrás etapas, imaginar alternativas, crear..., en definitiva, para vivir su infancia y crecer a su propio ritmo.

Se ven reducidos a una minoría «desconocida», solitaria y, muchas veces, al margen del mundo adulto, que no ha conseguido conquistar del todo sus, en teoría reconocidos, derechos a ser escuchados, a expresarse y participar¹⁰ en los asuntos que les afectan. Transitar de manera definitiva de unas relaciones basadas en la autoridad a otras nuevas centradas en la intimidad, el respeto, la aceptación, el reconocimiento, la estima y la negociación no es tarea fácil. Así, en cuanto surgen dificultades, la tendencia es volver a las viejas recetas...

Por otro lado, la infancia ya no tiene acceso a sus espacios de socialización tradicionales (la calle, el barrio, etc.), ni disfruta como antes de las oportunidades de juego, relación y afecto que proporciona el contacto con el grupo de iguales y con el entorno natural. El miedo, la sobreprotección y los posibles peligros los mantienen encerrados en casa y en la escuela, con la consiguiente pérdida de libertad y autonomía. Sus cuerpos, por naturaleza necesitados de movimiento, tan importante para el ser humano como comer o dormir, tienen dificultades

para adaptarse al sedentarismo forzado. Una situación por completo nueva en los 2,5 millones de años de existencia del género *Homo*. El exceso de pantallas sobreestimula sus sentidos y desequilibra sus cerebros, sin que dispongan de tiempo libre para «descargar» esa excitación mediante el juego y el contacto con la naturaleza.

Por último, la mayoría de las escuelas atienden casi exclusivamente a los aspectos cognitivos de sus alumnos, sin atender a su estado físico, energético, emocional y afectivo. Las crecientes exigencias académicas, en instituciones que pretenden que los niños y niñas se adapten a ellas, constituyen otra de las principales fuentes de estrés en la infancia.

Estos son algunos de los factores sociales y culturales cuya incidencia en la generalización de los síntomas del TDAH entre la población infantojuvenil configura una situación comparable, como veremos, a lo que fue la epidemia de histeria femenina en el siglo XIX: un trastorno de época, producido a nivel social.

II. Una epidemia moderna

Origen y características del trastorno

Descrito por primera vez en 1902 por el pediatra inglés George Still con el nombre de «déficit de control moral», la incidencia del trastorno en la población infantil de los países occidentales continuó siendo marginal durante casi todo el siglo xx, hasta que empezó a crecer de manera exponencial en los últimos veinticinco años.

El DSM-III —la tercera edición del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales* elaborado en 1980 por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA, por sus siglas en inglés)— es el primero en incluirlo bajo su denominación actual. Lo define como un síndrome conductual heterogéneo, caracterizado por tres subtipos de síntomas (en ocasiones se habla solo de dos): falta de atención (o inatención), una intensa actividad motora (hiperactividad) e impulsividad.¹ En el DSM-V, la última edición del manual diagnóstico, se incluye en los trastornos del neurodesarrollo, en continuidad con la etapa adulta (es decir, ya no hay un epígrafe específico para niños), y se concentra en dos categorías o polos de síntomas: la inatención y la hiperactividad/impulsividad.

Según los manuales, las personas afectadas por el déficit de atención tienen muchas dificultades para atender y concentrarse, se distraen con facilidad, cometen errores por descuido, no escuchan, no terminan las tareas y les cuesta seguir instrucciones; además, «mantienen una actitud despistada con olvidos y desobediencias muy frecuentes».² Como puede verse, en el caso de los niños y niñas, la mayor parte de los nueve síntomas o criterios descritos se refiere a un entorno concreto, que se equipara al mundo laboral del adulto, la escuela: «Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (por ejemplo, inicia tareas pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad)»; «Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (por ejemplo, materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles de trabajo, gafas, móvil)».³

La descripción de quienes sufren de hiperactividad e impulsividad incluye personas que se muestran inquietas y ansiosas, corren, saltan y hablan en exceso o, en situaciones «en las que no es adecuado», se mueven continuamente (aunque esta tendencia suele declinar con la edad) y tienden a tocar y manipular todos los objetos, sin un propósito concreto. También actúan sin pensar, pasan constantemente de una actividad a otra, ignoran el peligro y el riesgo, intervienen y responden de manera intempestiva, interrumpen a los demás y no respetan las normas habituales. Además, buscan recompensas inmediatas, y les cuesta esforzarse para conseguir gratificaciones a largo plazo. Estos son algunos de los nueve rasgos descritos en el DSM-V: «Con frecuencia juega o golpea con las manos o los pies o se retuerce en el asiento»; «Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado

(por ejemplo, se levanta en clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo), en situaciones que requieren mantenerse en su lugar».

Un paciente puede enmarcarse en una u otra subcategoría o en las dos. Los síntomas deben estar asociados a un grado moderado de desajuste psicológico, social, educativo u ocupacional y prolongarse durante, al menos, seis meses. Sin embargo, los últimos protocolos elaborados por el doctor Russell Barkley, uno de los principales especialistas mundiales, piden que los síntomas persistan al menos un año. Una buena noticia es que, a lo largo del tiempo, en los sucesivos DSM ha ido aumentando la edad mínima que se requiere para confirmar el diagnóstico: de los 3 a los 7 y ahora a los 12 años.

En la infancia, los resultados académicos (en especial suspender en primaria) son determinantes. A la excesiva subjetividad de algunos de los criterios (por ejemplo, ¿cómo medir un «Con frecuencia habla excesivamente» separado del contexto y de la persona que lo valora?) hay que añadir que ambos «desórdenes» aparecen y tienden a incrementarse cuando se realizan tareas aburridas, repetitivas, sin interés para la persona —un hecho que, por desgracia, suele ser frecuente en el ámbito escolar—. Hablaremos de esto más adelante, cuando tratemos el problema de la atención.

Por su parte, el doctor y científico Russell Barkley, experto norteamericano en TDAH, profundiza en algunos de los rasgos que caracterizan el trastorno:

- Problemas con la memoria operativa: recordar las cosas que tiene que hacer en el futuro próximo.
- Pensamiento desorganizado.
- Dificultades para anticipar y preparar el futuro, así como en la organización del tiempo.
- Retraso en el desarrollo de la «voz interior» que reflexiona y dirige nuestra conducta, lo que supone un problema para actuar según principios legales y normas morales.
- Problemas de regulación de las emociones, la motivación y la excitación; los afectados son menos capaces de internalizar sus sentimientos, de guardárselos para sí mismos.
- Dificultades para asociar y organizar ideas en una explicación coherente de su pensamiento.

Barkley considera el TDAH como una forma de inmadurez cerebral, un déficit de las funciones ejecutivas del cerebro que afecta a la memoria verbal y no verbal, la autorregulación emocional y la capacidad de organización y planificación.

Fátima Guzmán, presidenta de la Fundación Educación Activa, explica otros rasgos de los niños con este trastorno:

Son intranquilos, hacen las cosas sin pensar, no aprenden, no siguen el ritmo ni acatan las normas. Terminan creciendo en un ambiente hostil: riñas, castigos... Sus padres están desbordados, sus maestros se sienten incapaces de cumplir su función; incluso sus compañeros los rechazan. Entran en una espiral de fracaso.

Pediatras y psiquiatras insisten en que un diagnóstico correcto y precoz es la mejor medida preventiva, lo que evita, además, que el cuadro se complique con otros trastornos. Basado en los criterios establecidos por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, el análisis suele contemplar:

- Un examen médico completo, que permite conocer a fondo el estado de salud general del niño o la niña y descartar posibles problemas orgánicos como déficit visual, auditivo, anemia, carencia de determinados nutrientes e incluso daño cerebral.
- Una evaluación psicológica a nivel emocional, cognitivo e intelectual.
- Una evaluación familiar para la que se utilizan escalas de comportamiento.
- Una valoración escolar del historial académico y el comportamiento del alumno en el aula.

Todos los profesionales coinciden en la importancia de realizar un análisis cuidadoso, en el que las distintas pruebas se combinen de forma correcta, antes de emitir un veredicto que puede convertirse en una etiqueta, que se cuelga de por vida en el dorso de una criatura: «Son al menos dieciocho horas de exámenes psicopedagógicos que se completan con la visita al psiquiatra y al neurólogo», aclara de nuevo Fátima Guzmán.

Aunque hay diversos enfoques, el tratamiento suele consistir en una combinación de terapias psicológica, pedagógica y farmacológica, por un lado, y educación de los padres, por el otro. Su éxito depende de la buena coordinación entre familia, escuela y profesionales.

¿Te De qué?

A medida que crece el número de «afectados» se hace evidente el desconocimiento por parte de la población en general, y de los profesionales de la infancia en particular. El 60 % de los profesores, por ejemplo, confiesa que no disponen de suficiente información sobre el tema: «¿Son los tontos (lentos, desatentos) y los malos (rebeldes e inquietos) de antes, en versión científica?», se pregunta Ana, maestra de infantil.

Una ignorancia que las campañas de información sobre el trastorno, realizadas por los laboratorios en los medios de comunicación, no han hecho más que agrandar aumentando la confusión. «El diagnóstico de la enfermedad en España es un auténtico caos», aseguraba hace unos años el doctor Francisco Montañés, jefe de Psiquiatría del Hospital Universitario Fundación Alcorcón y coordinador del Grupo de Expertos Interesados en el TDAH. El Grupo de Especial Interés en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (GEITDAH) ha elaborado un consenso de normas para el manejo del trastorno, con el objetivo de disminuir la variabilidad diagnóstica y asistencial en nuestro país. Pero pese a los esfuerzos de sistematización, los criterios diagnósticos varían entre los distintos sistemas asistenciales y profesionales: pediatras, neurólogos, psiquiatras, educadores, etc.

La mayor parte de los considerados como síntomas del TDAH presentan cierta ambigüedad y están sujetos a una gran variedad interpretativa según la cultura y las personas. En general, los padres llevan a sus hijos al pediatra (solo un pequeño porcentaje de casos pasa después por el

psiquiatra) porque su comportamiento supone un obstáculo para el funcionamiento normal en casa y/o en la escuela. En la mayoría de las ocasiones son los maestros los primeros en sugerir el diagnóstico, y los equipos de orientación realizan las evaluaciones iniciales. Como los pediatras no pueden observar directamente el comportamiento de los niños, se ven obligados a apoyarse en lo que dicen sus padres y profesores, e intentan ayudarlos respondiendo a sus necesidades. El grado de subjetividad en el proceso de evaluación es una de las causas de las alarmantes cifras de «falsos casos», como explica Beatriz Janin, psicoanalista y profesora de la Universidad de Buenos Aires: «Cuando hablas de tus hijos, te refieres en realidad a ti misma, a la forma en que los ves. Es un vínculo pasional y, por tanto, resulta imposible hacer un diagnóstico serio a partir de las declaraciones de los padres o de sus respuestas a un cuestionario».

La otra causa del sobrediagnóstico, según los psiquiatras, es la elevada comorbilidad del trastorno (entre un 50 % y un 80 %), cuyos síntomas se solapan con los de otras enfermedades psiquiátricas y neurológicas como el autismo, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), trastornos del desarrollo, de la coordinación, depresión, retraso madurativo mental, Trastornos de Conducta Desafiante (TND), síndrome de Tourette, trastornos del sueño e irritabilidad. Hoy en día, la búsqueda de mayor rigor parece haber disminuido el porcentaje de errores en un 40 %, según algunos datos, y en un 25 %, según otros. Sin embargo, los psiquiatras aseguran que «solo el 1 % de los niños están correctamente diagnosticados y tratados; un 75 % de los casos quedan todavía por identificar». Según algunas estimaciones, en España habría entre 500 000 y 800 000 niños y niñas con TDAH, y solo un 20 % de ellos han sido detectados y correctamente diagnosticados.

El polémico informe del Departamento de Sanidad vasco ya citado concluye: «El denominado trastorno o síndrome de hiperactividad con déficit de atención es indudablemente una agrupación de síntomas muy prevalente en la infancia, pero sin una etiología unívoca demostrada. Existen evidencias suficientes para relacionarlo con múltiples factores causales biológicos, genético-temperamentales, psicológicos y socioeducativos».

Beatriz Janin va más allá y lo considera un «diagnóstico comodín», una agrupación arbitraria e indiscriminada en la que todo problema de aprendizaje y/o de conducta queda «explicado» por la referencia a un «déficit neurológico».

Por su parte, Marie Eaton, educadora y madre de un niño con TDHA, afirma: «Refleja la creciente tendencia a medicalizar los problemas de conducta, que confunde daños orgánicos con rasgos psicológicos, temas morales y de conducta».

¿Síntoma, signo o enfermedad?

La ignorancia y, paradójicamente, la mediatización de uno de los síndromes quizá más comentados y difundidos de la historia (al menos en proporción al número de afectados) corren parejas al desconcierto debido a la controversia entre los expertos.

Para muchos, se trata de forma clara de un desorden orgánico producido por un desequilibrio químico en el cerebro; pero, en la actualidad, no disponemos de un examen o

prueba objetiva alguna que confirme su base biológica: «El estudio neurológico (exploración, electroencefalograma, análisis del sueño, TAC y resonancia) sirve para descartar un posible daño orgánico; el 99 % de estos niños son normales», explica Marisa, neurofisióloga en un hospital madrileño. Una parte de quienes defienden esta tesis organicista sostiene que la causa del trastorno es genética y que la enfermedad se hereda en un 80 % de los casos; sin embargo, ni las pruebas de neuroimagen, que registran carencias en los neurotransmisores, ni los estudios de herencia biológica permiten establecer un diagnóstico fiable: «El origen genético es una mera hipótesis; y las neuroimágenes están en estudio, sin resultados concluyentes», asegura la doctora Eglée Iciar. También se citan factores pre y perinatales, como dificultades durante el embarazo, consumo de tabaco y alcohol, partos prematuros, altos niveles de presión sanguínea y traumatismos en el momento del parto con lesiones en las regiones frontales del cerebro.

Otros estudios apuntan a dificultades en la construcción del vínculo afectivo con los padres (el 15 % de los niños con TDAH son adoptados), la alimentación (en especial el consumo de azúcares blancos y los aditivos), la contaminación ambiental y electromagnética, o el exceso de horas de pantalla, entre otros.

La diversidad de hipótesis y enfoques plausibles hace que Bernard Golse, jefe de servicio del Hospital Necker para niños, de París, concluya: «No está claro si se trata de un síntoma, de un síndrome (es decir, de un conjunto de síntomas) o de una enfermedad».

¿Podría tratarse entonces de un juicio moral? Especialistas como el doctor Thomas Szasz, profesor emérito de Psiquiatría de la Universidad de Nueva York, niegan con rotundidad que el TDAH sea una enfermedad y lo consideran un ejemplo más del esfuerzo de una parte de los profesionales médicos por estigmatizar y controlar a la población. Szasz forma parte de una corriente crítica dentro de la psiquiatría denominada «antipsiquiatría», a la que pertenecen profesionales como los doctores ingleses Ronald Laing y David Cooper, o teóricos como el filósofo francés Michel Foucault.⁴ El movimiento cuestiona el carácter científico de la psiquiatría y denuncia su dimensión social, política e incluso moral y religiosa. Según esta teoría, su objetivo no es curar o aliviar el malestar de los pacientes, sino que persigue, más bien, resolver los problemas que el comportamiento de estas personas plantea a la colectividad; y lo hace, además, mediante procedimientos coercitivos, contrarios a los derechos humanos, como el internamiento y la medicación.

«Ninguna conducta buena o mala, y menos aún la de un niño, puede ser una enfermedad»,⁵ asegura el profesor Szasz. El doctor Peter Breggin, otra de las voces críticas con la psiquiatría convencional y la farmacopea, remata:⁶

El TDAH se centra en los comportamientos infantiles que las personas mayores encontramos frustrantes y disruptivos; define los conflictos entre niños y adultos como enfermedades y ofrece una pastilla para conseguir docilidad.

Si nos detenemos a analizar las características que lo describen en las distintas versiones del Manual Diagnóstico (DSM), y en la visión que ofrecen otros especialistas, como el doctor Russell Barkley, observamos que presentan:

- Una exigencia de «normalización» y, sobre todo, de «adultización» prematura de las

estructuras cognitivas infantiles, precisamente en la etapa en que se están desarrollando (y por tanto cuando están más sujetas a variabilidad). Las funciones ejecutivas, es decir, la capacidad de controlar impulsos, fijarse metas y objetivos, planificar la acción... (entre otras) dependen de múltiples estructuras cerebrales, pero están relacionadas principalmente con las áreas prefrontales, la parte más «moderna» del cerebro y justo la última en madurar, en torno a los 12-15 años según los expertos.⁷

- Juicios de autoridad, tal vez el eco de aquella primera conceptualización como «déficit de control moral» que el doctor Still acuñó a principios del siglo pasado: desobediencia e incapacidad para acatar las normas; dificultades para atender y realizar un trabajo si no interesa, es aburrido o repetitivo; ausencia de voz interior que dirige las conductas «justas» y «morales»; falta de «pudor» o incapacidad de ocultar los propios sentimientos; hablar, correr o moverse cuando «no hay que hacerlo», etc.

La identificación de lo «anormal» (aquello que no cumple la norma moral) con lo patológico conlleva una medicalización creciente ya no de la infancia, sino de toda la existencia humana: desde su creación, el Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría prácticamente ha triplicado el número de trastornos mentales tipificados: 106 en 1952; 297 en 1994... «Es una cantidad suficiente para considerar enferma psíquica a la mitad de la población americana», señala el historiador Christopher Lane, quien concluye ironizando que, muy pronto, nada ni nadie quedará fuera del control de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría: cada gesto de la vida podrá entenderse como insano, excluyendo, por supuesto, la práctica de la psiquiatría.

En su crítica al borrador del DSM-V, la versión más reciente del Manual Diagnóstico y Estadístico de la APA, Allen Frances, profesor emérito de Psiquiatría de la Universidad de Duke (y ¡exjefe de uno de los grupos que confeccionó el DSM-IV!), señala algunas de las preocupantes sugerencias de nuevos trastornos que aquel contiene:⁸ el Síndrome de Riesgo de Psicosis, cuya tasa de falsos positivos podría alcanzar el 75 %; el Trastorno Mixto de Ansiedad Depresiva; el Síndrome de Juego Patológico; el Trastorno Cognitivo menor, definido por síntomas inespecíficos y cuyo umbral podría incluir al 13,5 % de la población; el Trastorno de Atracón, que sanciona a los glotones acostumbrados a comer demasiado «al menos una vez a la semana, durante tres meses»; o el Trastorno de Hipersexualidad...

Más que identificar los problemas psíquicos de la población, el DSM parece una auténtica «fábrica de enfermedades», como empiezan a calificarlo algunos autores.

Por su parte, en una crítica semejante a nuestro sistema académico, el «Manifiesto a favor de una psicopatología clínica, que no estadística», elaborado por un grupo de psicoterapeutas de la ciudad de Barcelona, lamenta que ni en las facultades, ni en los programas MIR y PIR se enseñe ya psicopatología clínica y, sin embargo, «se alecciona a los estudiantes en el paradigma de la indicación farmacológica, que en nada se diferencia de una máquina expendedora de etiquetas y reponedora de medicación».⁹

El lenguaje del corazón

Para todo un sector de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis, el DSM contiene un grave error de partida: la confusión entre «síntoma» y «signo» o «registro clínico». Así lo explica el médico y escritor canadiense Gabor Maté: el TDAH (y otros trastornos) «se definen por sus características externas, en vez de por su significado emocional en la vida de las personas».¹⁰

Si las enfermedades psíquicas fueran en realidad equiparadas a las físicas, como pretende el discurso organicista, solo podría considerarse «síntoma» aquello que el paciente siente, nunca los signos externos de la enfermedad, aunque sean observables y cuantificables. Un dolor en el pecho, por ejemplo, es un síntoma; el sonido que registra el médico al examinarte con su estetoscopio o el color rojizo de la piel en esa zona son signos clínicos. «El DSM habla un idioma de signos —asegura Maté—, maneja simples categorías, porque la medicina convencional no está familiarizada con el lenguaje del corazón, no sabe nada sobre el dolor psíquico».

Aunque, para estudiar a los seres humanos, la conducta parece un dato más objetivo que el relato (o la expresión) de sus emociones y percepciones, cuando se trata de sanar o aliviar un sufrimiento psicológico los signos externos solo sirven para hacer inferencias y, dado que estamos tratando con personas, lo más adecuado es escuchar, preguntar y, en especial, empatizar con el sujeto. Pero el Manual Diagnóstico excluye los sentimientos, el malestar, las dificultades y, en general, el mundo interior de niños y niñas. De esta forma, emociones y rasgos del carácter que un día fueron considerados normales, como la timidez, la rebeldía o la frialdad, se valoran de forma negativa y se convierten en fobias, desórdenes y síndromes. Además de contribuir a la represión emocional al bloquear los procesos de simbolización y maduración personal, con esta confusión la psiquiatría podría estar vehiculando (y elevando a la categoría de ciencia) valores morales tradicionales de la cultura occidental (obediencia, disciplina, trabajo rutinario, etc.). Unida a una educación entendida como el arte de «domesticar», de conseguir que las criaturas simplemente se adapten «al mundo adulto», su fuerza moralizadora se ve multiplicada.

La tendencia a moralizar (a juzgar de modo negativo desde la posición de unos valores que se consideran superiores) es muy antigua, y sus raíces se hunden en la religión y la cultura. Por ejemplo, durante la Edad Media y hasta bien entrada la época moderna, cuando un bebé lloraba «mucho» (y la valoración de este «mucho» depende, evidentemente, de cada persona) se pensaba que estaba poseído por el demonio. Buena parte de las ideas y prácticas de nuestra tradición educativa están basadas en conceptos pseudorreligiosos que evolucionan con los tiempos pero, por lo general, no se superan ni desaparecen: simplemente se metamorfosean.

Más allá de los problemas epistemológicos de las llamadas «ciencias humanas», al etiquetar el TDAH como dolencia individual, orgánica y genética se deja fuera toda la problemática social y cultural que rodea al «paciente», renunciando a una visión sistémica decisiva, es decir, a la influencia del entorno (entendido en un sentido amplio: familia, escuela, ciudad, hábitos, etc.) sobre seres humanos sensibles y en desarrollo como son los niños y las niñas.

En este sentido, el canadiense Gabor Maté ofrece una interesante definición conceptual de la hiperactividad/déficit de atención que, sin negar la existencia del trastorno, lo entiende como un fenómeno del desarrollo, más que como una enfermedad. Teniendo en cuenta la importancia determinante del ambiente para la actualización (o no) de las características genéticas, Maté considera que los problemas de autorregulación emocional y de automotivación que presentan los diagnosticados con TDAH traducen dificultades de maduración del cerebro (en concreto, de las funciones del córtex prefrontal derecho ya mencionadas, relacionadas con el control de impulsos, la inteligencia emocional, la atención y la motivación). En lugar de un defecto genético, los problemas de maduración proceden de necesidades básicas no satisfechas por el entorno en los primeros años de vida. La atmósfera familiar en la que niños y niñas crecen tiene un impacto decisivo en su desarrollo cerebral. Según este autor, resulta más útil averiguar «¿Qué condiciones necesitamos los seres humanos para madurar a nivel fisiológico y psicológico?», o «¿Qué impide a una persona desarrollarse plenamente?» que preguntarse por las causas orgánicas del desorden.

Esta visión permite entender que los síntomas estén tan ampliamente distribuidos entre la población general; también aclara que pueda afectar a familias enteras, debido a la influencia del ambiente y a la transmisión de hábitos, creencias, emociones no expresadas y estilos de vida, de una generación a otra. Además, Maté explica el aumento del número de casos por los drásticos cambios que se han producido en nuestras sociedades, en especial durante los últimos treinta o cuarenta años. Por último, nos ayuda a imaginar y promover entornos que hagan posible un desarrollo infantil saludable.

Por otra parte, la terapeuta ocupacional canadiense Cris Rowan, con casi treinta años de experiencia, está convencida de que algo le ocurre a la infancia de hoy. Afirma que en la década de 1990 la mayor parte de sus pacientes presentaba diversos grados de enfermedades orgánicas como parálisis cerebral, autismo, síndrome de Down, espina bífida o daño cerebral. Hoy en día, en cambio, el 90 % de los trastornos consiste en retrasos en la lectura y la escritura, dificultades de atención y aprendizaje y problemas de comportamiento.

El mismo fenómeno se está produciendo en nuestro país, como reflexiona la maestra de primaria Ana García, quien afirma que ahora, en el gran saco de los trastornos generales del desarrollo, se incluye todo aquello que, en realidad, se desconoce: «Son niños y niñas indisciplinados, que no atienden en el aula como se espera que lo hagan, y cada vez hay más».

El doctor Fred Baughman, especialista en neurología infantil con más de 35 años de experiencia, afirma que el TDAH es una condición psicogénica (es decir, de origen psicológico y no biológico), producto de las tensiones de la vida cotidiana, como la ansiedad, o el estrés: «Gran parte de sus síntomas son expresiones normales de niños aburridos, frustrados, asustados, enojados, traumatizados, indisciplinados o solitarios», asegura.¹¹

Otros expertos, como Bernard Golse, confirman la afirmación de Baughman: «Vivimos en una sociedad acelerada e hiperactiva que, paradójicamente, no soporta el movimiento de los niños; confundimos las características de la infancia con una patología y los patologizamos». O la maestra de infantil Francisca Majó, quien asegura que: «Nuestro modelo social y educativo adultocéntrico no contempla sus necesidades de observación, juego, acción o

movimiento. La hiperactividad puede ser una huida del aburrimiento, en niños con gran vitalidad, inteligentes y espontáneos».

En ocasiones, incluso profesionales convencidos de la pertinencia del trastorno y de su tratamiento convencional reconocen que se trata más de un síndrome adaptativo (especialmente en la escuela) que de una auténtica enfermedad: «Un buen número de casos de estos niños mejoraría por sí solo, pero lo haría tras pasar la edad académica, con lo que hablaríamos de fracaso escolar y de problemas de autoestima asociados», asegura el doctor Francisco Montañés.

Otros especialistas coinciden también en señalar que el principal problema del TDAH es la escuela, con sus presiones, sus ritmos y su falta de realidad concreta, así como su excesivo nivel de abstracción.

Entonces, ¿no sería más sensato tratar de adecuar los entornos familiares, escolares y sociales a las necesidades y características de los niños y niñas, en lugar de forzarlos a adaptarse con la ayuda de sustancias químicas? Y, si muchos de ellos pueden acabar mejorando de forma espontánea con la edad, ¿no existe el riesgo de «cronificar» sus dificultades, de estigmatizarlos y de crearles una dependencia de por vida?

El negocio de promover falsas enfermedades

Hace más de diez años, el doctor Baughman desató la polémica acusando directamente a la industria farmacéutica norteamericana de aprovechar la situación de aislamiento y presión académica que viven los niños de hoy para crear «ilusiones de biología y enfermedad donde no existen».

En la misma línea, la doctora Joanna Moncrieff¹² explica cómo en los años cincuenta del pasado siglo, la profesión médica empezó a equiparar «enfermedad orgánica» con «sufrimiento psíquico», convirtiendo los fármacos en la base principal del tratamiento psiquiátrico moderno. Este tipo de conceptualización presenta sin embargo varios problemas: por una parte, como ya mencionamos, el dolor físico difícilmente puede compararse con el psíquico. Si, por ejemplo, el asma está causada por una tensión en las vías respiratorias, o la diabetes por una insuficiente producción de insulina, no está demostrado que la causa del sufrimiento psíquico sea un desequilibrio químico en el cerebro. Las variaciones en los neurotransmisores podrían ser simplemente una consecuencia del propio sufrimiento, del estrés asociado a la carencia de «nutrientes psíquicos».

Por otro lado, según esta autora, los fármacos no curan la enfermedad, no resuelven los supuestos desequilibrios en la neuroquímica del cerebro: tomar un medicamento no hace que pasemos de un funcionamiento anormal a uno normal. Lo que se produce es una intoxicación que induce estados psicobiológicos alterados. Esto explicaría por qué el metilfenidato no cura el TDAH, según sus propios defensores, y también que uno de sus efectos secundarios sea la dependencia: el cerebro se acostumbra a una estimulación artificial de la producción de dopamina y deja de hacerlo de manera natural.

Con todo, la prescripción del fármaco (cuyos principales productores son Estados Unidos, Suiza y Reino Unido) no ha dejado de aumentar en los últimos años. A nivel mundial, las ventas de «pastillas para portarse bien», como las denominan algunos escolares, se han triplicado. En España, solo en el País Vasco, por ejemplo, las prescripciones se multiplicaron por dieciocho en seis años, y la cifra de negocio aumentó de forma espectacular. Según algunos informes, no se están siguiendo las recomendaciones sanitarias más básicas y prudentes para la prescripción de esta droga y, a menudo, el medicamento se receta *off-label*, es decir, fuera de las indicaciones de la ficha técnica, para un uso distinto del que detalla el prospecto. Tal vez por eso, la psiquiatra Eglée Iciar declaró sin tapujos que la mayoría de los niños españoles tratados con fármacos para el TDAH no están enfermos en realidad: han sido víctimas de un exceso en el diagnóstico, cometido por los psiquiatras, pediatras, neurólogos o pedagogos, y de la ilusión de sus propios padres y profesores, cautivados con la idea de una pastilla mágica que resuelve todos los problemas.

El Centro de Prevención y Control de Enfermedades de la administración sanitaria norteamericana hizo público un informe donde aborda el problema del sobrediagnóstico y los resultados contradictorios de la medicación, que puede tanto «mejorar la calidad de vida» como «ocasionar episodios de ansiedad, adicción e incluso psicosis»: «Tenemos que garantizar el equilibrio. Encontrar los medicamentos adecuados para tratar el trastorno, y asegurarnos de que se están administrando a las personas adecuadas», concluye el informe. Tal vez deberíamos investigar también la faceta ambiental.

Los riesgos de la medicación y las etiquetas

El punto en común más importante, que da unidad a la gran diversidad de síntomas atribuidos al TDAH, es su respuesta positiva al mismo tratamiento: el metilfenidato, un psicoestimulante que favorece la concentración pero no cura, es altamente adictivo y posee numerosos efectos secundarios.

La mejoría en los síntomas se utiliza por lo general para validar la pertinencia del diagnóstico. Sin embargo, algunos psiquiatras argumentan que cuando niños «normales» consumen el fármaco tienden a mostrarse, al igual que los diagnosticados, más dóciles y obedientes, más capaces de concentrarse, de seguir instrucciones y de realizar tareas repetitivas y rutinarias. También parecen como ausentes y, de forma manifiesta, más desconectados de sus emociones y sentimientos.

En las dosis prescritas, los pacientes refieren, además, sensaciones de poder, satisfacción y euforia que disminuyen el cansancio y reducen la necesidad de sueño y alimento. Junto con la pérdida de apetito, los efectos secundarios «más frecuentes» son la disminución del peso y la estatura, trastornos del sueño, irritabilidad y ansiedad. Estudios recientes apuntan al deterioro de la capacidad cognitiva, la aparición de psicosis paranoide (que remite con la supresión del tratamiento), complicaciones cardiovasculares y crisis epilépticas. Algunos estudios han identificado un riesgo de daño cerebral (en concreto, atrofia cortical) cuando la ingestión se prolonga durante años. En cuanto a la posibilidad de que contribuya a desarrollar un hábito de

dependencia de sustancias tóxicas en la vida adulta, no está comprobado: algunos estudios lo afirman y otros aseguran que su uso protege de futuras tendencias toxicómanas.

El Ministerio de Sanidad español admite en una nota a los profesionales sanitarios que «el mecanismo de acción del fármaco no se conoce con precisión» y que «no se dispone de datos suficientes respecto a los posibles efectos a largo plazo». El Departamento de Sanidad de Estados Unidos añade algo más: «El metilfenidato puede causar muerte súbita en niños y adolescentes, especialmente en aquellos que tienen problemas cardíacos».

La prescripción de psicoestimulantes a criaturas cuyos sistemas mente-cuerpo-espíritu están aún en desarrollo no deja de levantar polémica debido a las consecuencias a largo plazo derivadas de un uso habitual y continuado. Desde que en 1980 la Asociación Estadounidense de Psiquiatría reconociera de manera oficial el TDAH como una enfermedad infantil (y en concreto a partir de la década de 1990), las recetas se incrementaron un 700 % solo en Estados Unidos, país donde uno de cada cinco niños y niñas toma con regularidad drogas psicotrópicas: «Esto es exagerado —lamenta uno de los responsables de la administración educativa norteamericana—, nos preocupa que muchos menores estén siendo tratados con psicofármacos sin necesidad solo porque los padres tienen miedo a que expulsen a sus hijos del colegio».

El Instituto Nacional de la Salud español arranca su página de información ciudadana sobre el controvertido fármaco con una seria advertencia: «El metilfenidato —comercializado en España con los nombres de Concerta, Medikinet y Rubifén— puede crear hábito. Si ingiere demasiado, puede sentir que no controla sus síntomas y que necesita tomarlo en grandes cantidades; también es posible que experimente cambios inusuales en su comportamiento».

En Europa, Reino Unido, Alemania y España son los principales consumidores; según el Registro Internacional de Datos del Instituto de Estudios de Salud IMS MIDAS, nuestro país ocupa el tercer lugar del mundo (por detrás de Estados Unidos y Canadá) en número de recetas de antidepresivos, ansiolíticos, estimulantes, antipsicóticos, etc., que se expenden a menores. Francia y Suecia, por el contrario, limitan de forma legal su uso al considerarlas estupefacientes.

Pese a todo, el Comité de Productos Médicos para Consumo Humano (CHMP) de la Unión Europea estima que, cuando se utiliza en niños mayores de 6 años, los beneficios del metilfenidato para el tratamiento del TDAH continúan siendo superiores a sus riesgos.

La Agencia Española de Medicamentos y Productos Sanitarios (AEMPS), por su parte, alerta sobre su uso y aconseja que se utilice bajo la supervisión de un especialista, se realice un examen cardiovascular, se lleve a cabo una evaluación al menos anualmente, se monitorice el peso y la altura de los pacientes, y se realice un examen cuidadoso para reducir el riesgo de que se produzcan o se incrementen trastornos psiquiátricos como depresión, manía, hostilidad, psicosis y comportamiento suicida.

Si bien algunos psiquiatras se felicitan por la «fantástica» respuesta a la medicación en el 92 % de los casos y aseguran que la tasa de tratamiento es diez veces menor de lo que debería (solo uno de cada diez niños y adolescentes diagnosticados toma el fármaco en nuestro país), lo cierto es que la profesión médica está dividida entre entusiastas, escépticos y críticos.

El punto más delicado es la inmadurez del sistema nervioso central infantil, en continua evolución hasta los 7 u 8 años, y sujeto a fuertes cambios hasta el final de la adolescencia: «¡Como para introducir crónicamente anfetaminas en ese cerebro del que sabemos tan poco, salvo su dinámica y plasticidad!», se alarma Jorge Tizón, quien dirigió el Equipo de Prevención en Salud Mental y Atención Precoz a los Pacientes en riesgo de Psicosis, del Institut Català de la Salut.

El superhéroe hiperactivo

El 5 de septiembre del año 2012, Mara Bizzotto, del grupo Europe of Freedom and Democracy (EFD), denunció en el Parlamento Europeo la difusión de cómics protagonizados por superhéroes diagnosticados con TDAH en las páginas web de ciertas compañías farmacéuticas, en los que se explicaba a los niños y a sus familias cuáles eran los principales síntomas y la mejor forma de tratarlos.

Según la eurodiputada, los dibujos promovían la aceptación de una posible tendencia al abuso en la prescripción de drogas psicotrópicas (con efectos secundarios) que podían resultar peligrosas para los niños.

Bizzotto exigió que se realicen estudios sobre la llamada «promoción de falsas enfermedades» por parte de una industria farmacéutica en plena expansión y sus circuitos de influencia: asociaciones de profesionales de la medicina, grupos de pacientes, productores de equipamiento médico, compañías de seguros, etc., con el objetivo exclusivo de aumentar sus beneficios.

Un informe interno elaborado por el Departamento de Política Económica y Científica, a petición del Comité de Medio Ambiente, Salud Pública y Seguridad Alimentaria del Parlamento Europeo,¹³ revisa el creciente número de estudios que, desde la década de 1990, parecen probar la existencia del fenómeno, que cuenta con ingentes inversiones en *marketing* y tráfico de influencias, uso masivo de internet y de los media, para estimular la emergencia de nuevos mercados.

El TDAH es uno de los trastornos más citados en el informe. «Los laboratorios, en colaboración con las asociaciones de afectados, van a los coles a explicar en qué consiste y cómo hay que tratarlo», cuenta María, psiquiatra en un centro de salud. «Inmediatamente después, el número de consultas procedentes de esos centros, aumenta significativamente».

Diversas publicaciones señalan el papel de la industria farmacéutica como factor decisivo en la propagación del trastorno. La controversia por el negocio de los psicoestimulantes ha llegado a las instituciones de la Comunidad Europea, que en 2008 archivaron la propuesta de elaborar una normativa y exigieron a los fabricantes ofrecer al público una amplia información sobre los medicamentos. Pero frente a quienes pretenden que el TDAH es una pura invención comercial, algunos psiquiatras como Bernard Golse insisten en que la hiperactividad existe, aunque es excepcional: «Hablar de un 8 %, un 10 y hasta un 15 % de incidencia es una tontería muy triste, una falsedad difundida por los laboratorios que solo quieren vender medicamentos».

La magia del fármaco. Algunos testimonios

¿Cuál es la experiencia de las personas afectadas? Con la medicación algunas familias han recuperado la tranquilidad, la normalidad, han podido dejar de batallar cada día por las cosas más pequeñas y se han relajado. Los padres de Alberto así lo aseguran:

La pastilla que toma ha supuesto un antes y un después en la vida de nuestro hijo. Con el tratamiento —y los resultados se vieron en una semana—, no solo ha ganado en capacidad para gestionar su trabajo y su tiempo, o su sentido del orden, sino que su autoestima y su carácter han mejorado y también sus resultados académicos.

Javier, padre de un preadolescente con déficit de atención, cuenta lo siguiente:

Pablo toma la medicación desde hace seis años y el cambio ha sido espectacular. Repitió primero de primaria porque no había forma de que se centrara en nada. Después de darle muchísimas vueltas decidimos probar la medicación. Hoy en día estamos encantados. Tiene 12 años y su rendimiento escolar es fantástico.

Otras familias, por el contrario, no refieren cambios positivos. Carlos, padre de un niño con TDAH, explica:

Por recomendación médica, hemos probado todo tipo de medicación sin resultados. Por el contrario, los efectos negativos son muy patentes: pérdida de apetito, cambios de humor y un largo etcétera. En nuestro caso los fármacos no han solucionado nada...; sin embargo, nos han servido de gran ayuda para saber entender a nuestro hijo y su problema.

Por su parte, María relata su caso:

Soy madre de un niño hiperactivo, medicado durante tres años, sin que cambiara su situación. Desde que dejó de tomar la pastilla ha crecido y come con gusto; también está más contento, se comunica más... Necesita muchísima atención, dedicación y cariño; en el colegio no quieren entenderle... o no tienen tiempo; su único objetivo es que «no moleste», que no distorsione las estadísticas.

Muchos confiesan que la mejoría no es estable y solo dura lo que duran los efectos de la pastilla. Carmen, madre de Pedro, un chico de 15 años adoptado que lleva desde los 9 tomando Concerta, comenta:

Con la medicación me obedece más, está más centrado, más calmado, pero cuando se le pasa el efecto, o no la toma, reaparecen los mismos síntomas.

Algo que también reconoce Chelo, madre de Lucas:

Ha mejorado su rendimiento escolar, su hermano puede jugar con él, y en casa hay paz durante las horas que dura el efecto del tratamiento. Pasado ese tiempo, todo vuelve a ser como antes.

La «magia» del fármaco permite transformar con pulcritud y rapidez conductas y estados emocionales que no sabemos o no podemos manejar de otra forma. «Borrados del mapa», por así decirlo, los problemas (individuales y de relación) no se elaboran, no se integran, no se superan, y reaparecen a la mínima oportunidad. Además, el uso cotidiano de sustancias químicas lleva implícitos una serie de mensajes y aprendizajes, que transmiten, entre otras cosas, una vivencia del cuerpo como máquina, por ejemplo: la vida se controla con una pastilla (tan fácil como apretar un botón); es preciso adaptarse y «rendir», ser productivo a cualquier precio; no hay espacio ni tiempo para hablar, resolver los conflictos y/o vivir los procesos; las soluciones planteadas son automáticas y externas al propio individuo, al grupo

familiar. «El riesgo —advierte Eglée Iciarte— es desposeerlos de su voluntad para aprender a gestionar sus emociones». Lo que confirma también Beatriz Janin: «Aprenden que sus sentimientos y comportamientos son un problema imposible de gestionar sin recurrir a una ayuda externa».

¿Etiquetas tranquilizadoras?

Con todo, tanto el diagnóstico como su tratamiento ofrecen una explicación a las dificultades y resultan tranquilizadores: el origen genético y su visualización como un trastorno orgánico suponen un alivio para los hiperresponsabilizados y escasamente apoyados padres, madres y maestras de hoy. Frente a ello, enfoques psicológicos más sistémicos (que hablan de problemas de vínculo, de gestión de las relaciones adultos/niños o de organización y prácticas escolares) son rechazados por la responsabilidad y el esfuerzo que suponen. «Suficientemente duro es convivir con una persona con TDAH, y los problemas que ocasiona en la relación familiar, como para encima tener que soportar el sentimiento de culpa por no saber educar a tu hijo», se queja Maribel. «Por muy de acuerdo que estés con las ideas de innovación educativa, al final acabas pidiendo que le den la pastillita; a veces es la única forma de poder trabajar en el día a día», asegura Joan Domènech, maestro y director de una escuela de primaria.

La medicación ofrece una solución relativamente cómoda, que no pone en cuestión las estructuras existentes ni requiere grandes cambios en las prácticas educativas (la escuela puede seguir aplicando las mismas metodologías) o en las formas de parentalidad. En ocasiones puede contribuir de manera puntual a relajar y ayudar a recuperar la tranquilidad en un sistema familiar exasperado y exhausto, antes de introducir otro tipo de medidas y/o tratamientos más profundos, pero supone asumir un diagnóstico que algunas familias rechazan por miedo a ver a sus hijos etiquetados y categorizados de por vida. Como explica Pedro, padre de una joven con un supuesto déficit de atención:

Aunque la finalidad del término no sea marcarlos, la forma en que la gente utiliza el lenguaje es reveladora. Dicen: «este niño es TDAH»,¹⁴ lo reducen a una etiqueta, que además no puede cuestionarse porque es científica, y condiciona negativamente su futuro.

Algunos padres, en cambio, prefieren el trastorno a otros calificativos: «Es un golfo, un gamberro ¿no son marcas mucho más crueles, que además los penalizan como personas?», se pregunta Charo, madre de un niño diagnosticado. Tanto si se trata de una enfermedad real, como si responde a la patologización de comportamientos y dificultades propias del desarrollo infantil en nuestro momento social, muchas personas reclaman la atención médica y psiquiátrica como un derecho legítimo de los niños y piden que se les reconozca una discapacidad.¹⁵

El riesgo, sin embargo, es transformar prevención y tratamiento en una forma de predicción estilo Pigmalión, un fenómeno ampliamente estudiado por la psicología que describe de qué modo influyen las creencias y expectativas de una persona acerca del comportamiento y el rendimiento de otra: hacer de los problemas una realidad probada en lugar de contribuir a resolverlos. Es verdad que para algunos el TDAH se ha convertido en una especie de seña de

identidad que les ha permitido encontrarse y explicar de una forma relativamente «lógica» y «sencilla» sus dificultades. Pero toda categorización tiende a cerrar en lugar de abrir posibilidades. Porque no hay dos personas iguales: todas somos diversas y nos comportamos de manera distinta, en contextos distintos; una apertura que nos brinda la libertad de ser lo que queramos ser, de crear nuestra propia vida.

De ahí la necesidad urgente de diversificar y multiplicar las visiones, los enfoques preventivos, terapéuticos, educativos y asistenciales para garantizar que no estamos estigmatizando, cronificando y medicalizando de forma innecesaria expresiones de la infancia que pueden tener síntomas comunes, pero muy diversas causas.

III. La infancia hoy

Como hemos visto, hasta ahora el TDAH se ha enfocado básicamente desde un punto de vista paliativo (más que preventivo) y con un encuadre individual y genético en lugar de social y ambiental. Sin embargo, el ser humano se desarrolla en interacción con el entorno: nacemos inmaduros (por razones anatómicas, fisiológicas y de adaptación) y crecemos en íntima interdependencia con el medio, en especial en la primera (y más frágil) etapa de la vida. Niños y niñas son en extremo sensibles tanto a las características y cualidades de sus ambientes familiares, escolares, sociales, urbanos, etc., como al grado en que estos entornos son (o no son) capaces de satisfacer sus necesidades de afecto, seguridad, identidad, pertenencia o compañía, además de las necesidades alimentarias y materiales en general.

Desde un punto de vista ambiental, la hiperactividad y el déficit de atención se entienden no como un trastorno orgánico individual, una especie de «defecto de fabricación», sino como la consecuencia de la situación actual de la infancia, cuyas condiciones de desarrollo se han visto perturbadas de manera especial en las últimas décadas. Estos son algunos de los cambios más importantes que cualquier adulto puede observar, si compara su infancia con la que viven los niños y las niñas de hoy.

Una minoría aislada y desconocida

«Cuando era pequeño, en mi bloque de cinco pisos, con tres viviendas por planta, había al menos setenta y cinco niños», asegura Marcos, vecino de Madrid, casi asombrado de su propia afirmación. La población infantil de nuestro país ha pasado del 33 % al 15 % en los últimos treinta años. Y no es necesario consultar las estadísticas, sino simplemente salir a pasear un domingo por la tarde, para darse cuenta de que el número de mayores de 65 años supera, por primera vez en la historia, al de menores de 16.

La tasa de natalidad es de 10,2 nacimientos por cada mil habitantes, y llegó a reducirse a la mitad entre 1976 y 1995. Muchas mujeres deciden no ser madres, o empiezan a plantearse seriamente cerca de los 40, lo que estrecha de modo considerable la probabilidad de tener más de un bebé. La fecundidad media de las españolas es de 1,35 hijos, con una reducción del 75 % respecto de los primeros años del siglo pasado, cuya media era de 4,7 hijos por mujer. A causa de las decisiones relativas al trabajo y la carrera, la inestabilidad económica y la maduración tardía, lo más frecuente es encontrar familias con hijos únicos o que, como mucho, han ido «a por la parejita».

La estructura familiar ha cambiado también de manera radical en los últimos veinte o treinta años, pasando de un grupo amplio que incluía con frecuencia a los abuelos, tíos y primos, a otro más reducido con los progenitores y sus retoños. Además, debido al incremento de las separaciones (tres de cada cuatro matrimonios terminan en divorcio) y de las personas que deciden tener hijos solas, el porcentaje de familias monoparentales ha aumentado un 78 % en

la última década; en el 90 % de los casos quien asume la responsabilidad parental es la madre. La falta de niños se deja sentir en el elevado número de familias que deciden adoptar: España ha tenido la tasa más alta del mundo —13 por cada 100 000 habitantes— y en un 90 % de los casos se trata de adopciones internacionales, lo que añade las diferencias sociales y culturales a los clásicos problemas de vínculo y adaptación.

¿Qué es un niño?

Una de las consecuencias de esta situación en «el viejo mundo» es que los adultos no estamos familiarizados con la infancia y desconocemos sus características. Seguramente por esta razón, muchas mujeres embarazadas, al enterarse de su estado, salen corriendo hacia la biblioteca, la librería o el quiosco en busca de libros y revistas que puedan darles aunque sea una mínima orientación. Cuando un nuevo ser humano entra en su vida, el conocimiento que la mayoría de los padres principiantes tienen de la etapa infantil es, en el mejor de los casos, libresco; tampoco suelen recibir ayuda por parte de las autoridades y, con suerte, quizá cuenten con sus familiares cercanos.

Como reflexiona el educador José Carlos Tobalina:

Vivimos en una sociedad envejecida que está olvidando lo que significa ser niño o niña y nos cuesta entender sus ritmos, sus procesos, sus puntos de vista.

Esta podría ser una de las razones por las que, muchas veces, expresiones habituales de niños cansados, aburridos, fastidiados o con rabia se interpretan como un problema. Cuando viajo a países «en vías de desarrollo» observo, en la población en general, una gran familiaridad con los niños y las niñas, quizá simplemente porque su número es más elevado y cualquier adulto tiene (o ha tenido a lo largo de su vida) hermanos, hijos, sobrinos, primos o vecinos que cuidar. Es frecuente ver sonrisas de tolerancia y expresiones pacientes frente a las torpezas y travesuras infantiles; también se percibe menos miedo, además de una menor presión y exigencia de comportarse cuanto antes como un adulto, de hacer «bien» las cosas.

Con hijos únicos, padres y madres podemos volcar mejor nuestros desvelos sobre ellos, ofrecerles mayor atención durante la crianza; pero también es más fácil controlarlos y sobreprotegerlos. Y, aunque tienen otras ventajas, los retoños se ven privados, como mamíferos y seres sociales que son, de la pertenencia, el vínculo y los aprendizajes ligados a «la manada», el grupo de «hermanos» e incluso cuando los tienen, la diferencia de edad suele ser grande.

Soledad infantil

«Muchas veces me siento solo. No tengo a nadie con quien jugar», cuenta Manuel, de 7 años. «A veces me aburro tanto que me pongo a limpiar cristales», asegura Gimena, de 10 años.

«Juego solo a las cartas. Pero no es divertido, siempre gano yo», comenta Javi, de 9 años.

Según una encuesta sobre la infancia en España realizada por la Fundación SM y la Universidad de Comillas, casi el 30 % de los niños y las niñas españoles dicen sentirse solos,

incluso cuando la presencia de los padres es bastante habitual. El sentimiento es aún más fuerte entre la población inmigrante que no dispone de familiares cercanos (40 %). En los medios de comunicación, el debate acerca de estos datos se ha centrado casi de forma exclusiva en los famosos «niños-llave» que, debido a los extensos y descoordinados horarios laborales de sus padres, pasan mucho tiempo aislados en sus casas y pueden llegar a tener un sentimiento de abandono. Sin embargo, la soledad de la infancia es también (de una forma que los adultos solemos olvidar) ausencia de iguales, de un grupo infantil al que pertenecer y donde establecer relaciones interpersonales.

La importancia de los amigos

El ser humano es un animal social cuyo sentido del yo se desarrolla no de forma aislada, sino en el contexto de un grupo. Por eso la amistad es fundamental para niños y niñas desde la primera infancia: les ofrece la posibilidad de construir su propia identidad personal y social, aumenta su autoestima y los ayuda a enfrentarse a situaciones difíciles y a cambios en sus vidas: «Los amigos te ayudan si tienes un problema, te hacen compañía cuando estás triste, te enseñan cosas», asegura Diego, de 8 años.

Además de la familia, los amigos satisfacen la necesidad humana básica de pertenencia a un grupo, muy importante en la etapa infantojuvenil, porque ofrece un sentido de apoyo y comunidad que aporta bienestar y sensación de protección.

Estudios realizados en situaciones límite como, por ejemplo, una guerra, demuestran que la resiliencia infantil, es decir, la capacidad para superar y recuperarse de eventos traumáticos, es mayor cuando los niños están al cuidado de otros niños que cuando quedan a cargo de adultos, especialmente si estos están tan afectados por el desastre que no pueden ofrecerles un sentimiento de estabilidad y competencia. Tal vez por eso, en sociedades tradicionales de algunos puntos de África, todo el mundo tiene claro que, después de los padres, los más aptos para cuidar de los pequeños son sus hermanos mayores; una tarea de la que, por otro lado, se sienten orgullosos. El grupo de iguales proporciona también con más facilidad que los adultos (en especial en culturas como la nuestra) el tacto y contacto que los niños de hoy necesitan. Y no olvidemos que las oportunidades de ocio son más, y de mejor calidad, con los amigos que solos o con adultos: «Puedes jugar a más cosas», afirma Andrea, de 9 años; «al parchís sola es imposible y dar a una pared con el balón es aburrido».

Encerrados y sedentarios

En las últimas décadas, las ciudades han conocido un desarrollo urbanístico basado en la separación de funciones: áreas residenciales, industriales, administrativas, comerciales, de servicios, recreativas... Una especialización que ha provocado un aumento de su extensión y ha obligado a sus habitantes a cubrir largas distancias, cada día, para desplazarse, por ejemplo, entre su domicilio y su lugar de trabajo. Las decisiones urbanísticas han privilegiado el vehículo individual como medio de transporte y las necesidades de un pequeño sector de la

población sobre el resto: adulto, mayoritariamente hombre, trabajador, conductor. Las ciudades se han convertido en auténticas junglas de cemento, asfalto y hormigón, sucias y contaminadas: polución atmosférica, ruido, problemas de tráfico, accidentes y falta de espacios verdes influyen de manera negativa en el bienestar y la calidad de vida de sus habitantes, en especial de los más vulnerables: niños y ancianos. En sus calles, que en otra época fueron espacios naturales de encuentro donde se tejían lazos de amistad y de vecindad, ya solo les gusta «jugar» a los automóviles, como advertía recientemente la publicidad de una conocida marca. El miedo, la desconfianza y una sensación de inseguridad, real o inducida por los medios de comunicación, incita a los ciudadanos a replegarse en sus casas, en zonas privadas, cerradas y vigiladas. El espacio público se ha reducido a su mínima expresión: el centro comercial y la autopista saturada de vehículos.

Ambientes que enferman

Ya sea dentro o fuera, la calidad de los entornos no ha dejado de degradarse en los últimos treinta años. Estudios ambientales demuestran, por ejemplo, que la exposición a estresores como la polución del aire, la contaminación acústica o ciertos químicos puede afectar a la vitalidad de los niños y al desarrollo de su inteligencia, uno de cuyos aspectos básicos son las capacidades de atención, concentración y memoria. La contaminación atmosférica por tráfico rodado podría ser una de las múltiples causas del TDAH. Una investigación de la Universidad de Cincinnati realizó el seguimiento de casi seiscientos niños y niñas desde el nacimiento hasta los 7 años de edad. Encontró que quienes vivían cerca de autopistas y grandes arterias, en especial durante el primer año de vida, tenían más riesgo de sufrir el trastorno al cumplir los 7. Los gases de los motores pueden ser muy dañinos para el delicado y extremadamente rápido desarrollo del cerebro infantil.

En nuestro país, el equipo de Jordi Sunyer, catedrático de Salud Pública de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona y coordinador del Programa de Salud Infantil del Instituto de Salud Global (ISGlobal), demostró en 2015 que el humo de los motores afecta al desarrollo neurológico infantil a medio y largo plazo.¹ Las capacidades de aprendizaje de los participantes en el estudio, que acudían a escuelas situadas en barrios con altos niveles de contaminación, mostraron un crecimiento anual del 7 %, frente a los alumnos de centros situados en barrios con menos polución, que crecieron un 11 %. Una desaceleración de cuatro puntos porcentuales causada por el impacto de las partículas nocivas en el organismo. De forma reciente, los mismos investigadores han publicado un informe en la revista *Epidemiology*,² según el cual, la atención y la concentración de los niños y las niñas se resienten los días en que los niveles de contaminación están disparados. Unos 2 700 alumnos de 7 a 12 años, de 39 escuelas pertenecientes a distintos distritos de Barcelona y Sant Cugat del Vallès, realizaron a lo largo de quince meses cuatro pruebas informáticas que evaluaban diferentes procesos de atención. Al mismo tiempo se midió la contaminación atmosférica que había en el patio y en las aulas. Los resultados empeoraron cuando aumentaban los niveles de dióxido de nitrógeno (NO₂) y de micropartículas de carbono elemental o carbón negro, dos

contaminantes asociados al tráfico. La respuesta de los alumnos era más lenta y menos consistente. Según Sunyer:

En esos días de mayor contaminación, los niños mostraron un retraso equivalente a más de un mes en la mejora natural de la velocidad de respuesta correspondiente a su edad.

Además del aire que respiran, también les afectan los sonidos. Una investigación internacional, realizada comparativamente en Holanda, España y Reino Unido, evaluó el impacto de los ruidos ambientales³ procedentes del tráfico aéreo y por carretera en la salud y las capacidades cognitivas. Se administraron cuestionarios, entrevistas y test a una muestra de casi 3 000 alumnos de 9 y 10 años que acudían a escuelas cercanas a aeropuertos o a carreteras y autopistas muy frecuentadas, así como a sus familias. Los datos recogidos permitieron relacionar directamente la exposición crónica al ruido de motores de avión con problemas de comprensión lectora, atención y memoria, medidos mediante la Escala de Déficit de Atención con Hiperactividad; e, indirectamente, con estados de ánimo como enfado, enojo y fastidio. La contaminación acústica procedente del tráfico por carretera, por su parte, se vinculó de manera significativa con problemas de conducta. José Antonio Corraliza, catedrático de Psicología Ambiental de la Universidad Autónoma de Madrid, afirma que el ruido constante y predecible, o el impredecible y esporádico como el de los aviones, hace que el efecto sobre la salud de los niños sea distinto, sufriendo mayor hiperactividad unos, y más alteraciones de conducta otros.

Por otro lado, se ha demostrado que los espacios verdes poseen un efecto relajante y los ayudan a recuperar la atención, tras un período de esfuerzo prolongado. Varios investigadores, citados también por Corraliza, «llegan a la conclusión de que el funcionamiento cognitivo infantil es mejor después de realizar actividades en espacios verdes y de que, cuanto más verde es el lugar de juego, menores son sus síntomas de déficit de atención». Combinada con la contaminación, la falta de naturaleza, de un tiempo cotidiano de ocio y disfrute en ella, podría explicar el extraordinario auge en la incidencia del TDAH.

Territorios mágicos

La transformación de las ciudades ha dejado a los niños sin esos territorios mágicos, fronterizos entre campo y ciudad, donde nuestra generación aún pudo jugar, soñar y crear. Lugares para explorar las capacidades sensoriales y motoras de nuestros cuerpos, experimentar vivencias de libertad y autonomía fundamentales para la construcción de nuestra identidad: descampados, huertos y prados, callejones sin asfaltar, casas y jardines abandonados, escondites de lagartijas, hormigueros, nidos de pájaros, charcos y tierra...

Espacios de socialización natural: «Cuando pienso en mi infancia —cuenta Ramona, de 68 años, vecina de Madrid— me parece un sueño la libertad de la que disfrutábamos; pasábamos la tarde en la calle, después del cole, y bajábamos las sillas de casa para ver a los titiriteros. Todas las puertas estaban abiertas...».

Hasta hace quince o veinte años los mejores amigos se hacían en el barrio; hoy se encuentran en el cole, sin que esta institución haya podido colmar el vacío que la ciudad ha

dejado: las relaciones escolares se limitan, por lo general, a media hora de recreo al día; el resto del tiempo (clases, extraescolares) los alumnos comparten el aula, pero apenas interaccionan entre sí y, cuando lo hacen, suele ser dirigidos por adultos. Ni sus patios ni sus edificios ofrecen las oportunidades de autonomía, misterio y aventura de las calles de antaño, convertidas hoy en lugares inhóspitos, hostiles, de tránsito y prisa. Natalia, de 11 años, comenta:

Quedar en la calle no es divertido; hay mucho coche, gente que pasa corriendo porque llega tarde y te dicen que te apartes..., hay gente mala.

Hiperresponsabilizadas y asustadas, las familias prefieren ofrecer a sus hijos la seguridad del hogar, del consumo y la tecnología, en lugar de los peligros de la calle: «Me gustaría salir con mis amigos —explica Pablo, de 9 años—, pero como mis padres no me dejan, me quedo en casa jugando a la Wii».

Como señala María Sol Mena, responsable del proyecto «Madrid a pie», un programa municipal que trata de recuperar la costumbre de ir andando al cole, el precio que hay que pagar por esta tranquilidad es, quizá, demasiado elevado:

En Madrid, hemos visto cómo la infancia iba desapareciendo de nuestras calles. Asistimos a una drástica reducción de sus posibilidades de juego, autonomía y convivencia.

Una visión que nos confirma Fidel Revilla, del grupo de trabajo La Ciudad de los Niños, de Acción Educativa: «Estamos ante la primera generación de niños y niñas que no pueden moverse libremente por las calles».

Pese a que cuentan con más medios que nunca para educarse y crecer, la pérdida de márgenes de autonomía y movimiento entre los niños occidentales resulta preocupante. Una situación que empieza a afectar también a los llamados «países emergentes» debido al crecimiento acelerado de las ciudades, donde hoy vive más del 50 % de la población mundial (el 75 % en Europa).

Bajo la mirada adulta

Según un estudio de Play England,⁴ desde la década de 1970 la distancia de juego autónomo al aire libre ha disminuido un 90 %. Solo el 29 % de los niños disfruta en la actualidad de actividades regulares al aire libre (comparado con un 70 % hace veinte años), y al 51 % de los que tienen entre 7 y 12 años no se les permite subir a un árbol sin supervisión adulta. En nuestro país, únicamente el 30 % de los niños entre 7 y 12 años van solos al colegio.

Entre clases y extraescolares, el tiempo dedicado a esta actividad esencial para el desarrollo infantil se ha reducido unas quince horas semanales, en ese mismo período, según estimaciones del psicólogo norteamericano David Elkind. El 70 % de las actividades que realizan están dirigidas por adultos. Y con unas agendas a menudo sobrecargadas, resulta muy difícil quedar para divertirse. Aura, de 10 años, lo explica así:

Yo y Violeta, mi vecina, solemos bajar al patio a jugar, pero no siempre podemos porque ella tiene piano y natación, yo voy a inglés y esgrima, y también hay que estudiar y hacer los deberes...

Los espacios cerrados no ofrecen las mismas posibilidades de juego y movimiento autónomo que los entornos abiertos. Hacinados y quietos, en unas aulas donde las ratios profesor-alumno son cada vez más altas, no pueden satisfacer esas necesidades. Algunos parecen «soportar» bien esta situación, mientras otros, quizás con más necesidad de descarga energética, acaban presentando conductas «disruptivas».

Personalmente, fui testigo del cambio radical en el comportamiento de Pablo, un niño de 2 años y medio al que sus padres y cuidadores empezaban a etiquetar de «agresivo» cuando pasó de la guardería a una escuela en el bosque. En contacto con la naturaleza, Pablo tuvo suficiente espacio personal para no necesitar invadir el de los otros ni luchar por hacerse un lugar donde desplegar de manera adecuada su energía y sus muchas capacidades. Allí tuvo la oportunidad de ser otro.

El ambiente de pánico y sobreprotección que rodea a la infancia, junto con unas reglas cada vez más restrictivas, como las que plantea la ley sobre seguridad en los centros educativos (1991), hace que los maestros de hoy apenas se atrevan a sacar fuera a sus alumnos por miedo a las represalias si ocurren accidentes. Precisamente, son los profesionales con más de treinta años de experiencia quienes relatan las frecuentes salidas que antes organizaban, incluso con alumnos discapacitados. Hoy las excursiones se reducen al mínimo y se vigilan al máximo: «Nos cuentan, nos ponen pegatinas por todas partes, nos vuelven a contar... pero ¡si ya nos habéis contado! Se lo decimos, pero da igual», ironiza Pedro, de 11 años.

Con un entorno físico y social cada vez más reducido, no es de extrañar que muchos niños y jóvenes encuentren una vía de escape en los mundos virtuales de las pantallas, un espacio mágico que les ofrece nuevas posibilidades de ocio, diversión, autonomía y socialización, aunque las relaciones en la web sean más imaginarias que reales y en ellas prime la cantidad por encima de la calidad del contacto: «Los niños de hoy pueden tener 400 amigos en Facebook —lamenta Carl Honoré— pero ni uno solo para bajar a jugar al parque».⁵

Demasiado quietos

El resultado de los cambios en la estructura urbana —los desplazamientos en transporte motorizado, la vida en espacios cerrados, los métodos de aprendizaje convencionales, las escasas salidas a entornos cercanos y/o naturales, las nuevas tecnologías, etc.— es que a la infancia de hoy le falta ejercicio físico.

Un estudio de la Universidade do Minho (Portugal)⁶ acerca de los niveles de actividad en una muestra de 213 escolares portugueses, de entre 9 y 10 años de edad, asegura que pasan el 75,6 % del día sentados o acostados. El informe presenta las nefastas consecuencias del sedentarismo para la salud, el desarrollo de las capacidades de coordinación motora e inteligencia espacial y, en general, los aspectos cognitivos, el mundo emocional, la autonomía, la autoestima y el bienestar global de los niños, con un impacto evaluable incluso en los resultados académicos. Sugiere que tres cuartos de hora de ejercicio físico al día son claramente insuficientes para paliar estos efectos, y apunta hacia la necesidad de incrementar

el tiempo escolar destinado al movimiento, especialmente autónomo, en lugar de reducirlo como está sucediendo.

Es posible que sea la primera vez en la historia de la humanidad que niños y niñas pasan tanto tiempo quietos, lo cual resulta chocante si tenemos en cuenta que el movimiento es tan importante para el organismo humano como la alimentación o el sueño. Durante miles de años, y hasta que, en el último siglo, se han inventado las máquinas que hacen los trabajos pesados y nos transportan a toda velocidad, hemos tenido que desplazarnos y realizar numerosas tareas por nosotros mismos. En verdad, no puede decirse que la dificultad para sentarse y permanecer quieto, uno de los «síntomas» que caracterizan el TDAH, represente la involución de una habilidad ancestral de nuestra especie, sino ¡más bien todo lo contrario!

Aunque la comodidad se ha convertido en un valor cultural incuestionable, nuestros cuerpos necesitan moverse para gastar y renovar su energía. Al hacerlo recibimos múltiples estimulaciones a través de todos los órganos de los sentidos² (vista, tacto, oído, gusto, olfato, sinestesia...); sensaciones y percepciones que nuestro cerebro integra y procesa: así se establecen y desarrollan los circuitos y conexiones neuronales, y se produce el aprendizaje. Por tanto, para aprender, no basta con activar la mente, ni tampoco con desplazar exclusivamente el cuerpo: necesitamos «pensar moviéndonos», recibir estímulos y percibir sensaciones que favorezcan la conexión mente-cuerpo. Esto es aún más cierto en el caso de las criaturas cuyo organismo se encuentra en pleno proceso de crecimiento y, gracias al movimiento, se desarrolla también a todos los niveles: agudeza sensorial, inteligencia espacial, capacidad de abstracción, creatividad, habilidad para resolver problemas, lenguaje y comunicación racional y emocional, autoestima y confianza en uno mismo, voluntad y capacidad de superación, etc.

Los expertos saben que el desarrollo motor es la base de la persona y consideran que un niño normal necesita de tres a cuatro horas de movimiento y juego libre al día para crecer de forma saludable. Las consecuencias del sedentarismo van, por lo tanto, mucho más allá de problemas físicos como la obesidad, hipertensión, asma, diabetes, dificultades circulatorias, malos hábitos alimenticios, etc. También produce desórdenes psíquicos y cuadros de estrés. La energía corporal se queda estancada, no fluye de modo adecuado entre el interior y el exterior del cuerpo, lo que provoca reacciones parecidas a algunos de los síntomas descritos para el TDAH: movimientos descontrolados y «sacudidas», dificultades para la coordinación motora, impulsividad, etc. Si al sedentarismo le añadimos un exceso de horas de pantalla, con la consiguiente sobreexcitación cerebral a través de los sentidos de la vista y el oído, pero sin movimiento (y, de forma paralela, largas jornadas lectivas en las que también se les pide que se estén quietos y atiendan), comprenderemos que los sistemas infantiles, sobrecargados, tengan dificultades para manejar e integrar toda esa información. Las reacciones a esta sobrecarga pueden ser muy distintas según el momento y la persona. Van desde fatiga sensorial —que se expresa en cansancio, somnolencia, distracción, aburrimiento, etc. (el polo del déficit de atención del TDAH)— a todo lo contrario —exceso de energía, excitación, nerviosismo... (el polo de la hiperactividad/impulsividad del TDAH)—. Parece urgente, por tanto, explorar nuevas formas de vida y aprendizaje que tengan en cuenta la situación actual de

los niños y las niñas, que respondan mejor a sus necesidades y estén sostenidas por enfoques más naturales y saludables. La sociedad y sus gestores políticos y administrativos deben entender, por ejemplo, que la lógica del desarrollo infantil no es lineal, sino compleja: para conseguir que una criatura adquiera determinadas habilidades (como utilizar un ordenador, por ejemplo) no es necesario (e incluso podría resultar contraproducente) sentarlo frente a la pantalla desde que llega al mundo.

También es preciso recuperar los espacios de la ciudad para el encuentro y el movimiento autónomo, favorecer el acceso a zonas verdes, transformar las escuelas en lugares llenos de vida y acercar sus métodos de trabajo al mundo real para satisfacer estas necesidades auténticas y vitales de los seres humanos.

Si en el origen de la «epidemia» de hiperactividad y déficit de atención no hay una única causa genética, como pretenden algunos, sino una multiplicidad de factores ambientales (entendiendo «ambiente» en un sentido amplio), se trataría de actuar corrigiendo y equilibrando el conjunto para conseguir mejores resultados.

Adictos a la tecnología

«Cada día se inventan más maquinitas, ¡y los niños nos enamoramos de ellas!», exclama Nacho, de 9 años, con un destello de luz en sus ojillos pardos, que asoman tras los cristales de sus gafas. Fue durante una mesa redonda sobre la infancia vista por sus protagonistas, y el asunto de la tecnología se repetía en los distintos grupos, casi siempre relacionado con la hostilidad de la ciudad y el problema de la soledad. «Te pones ahí —confirma su amiga Naroa, de 7 años— y no puedes quitarte, eres como las pegatinas».

Según algunas estimaciones, los niños y las niñas estadounidenses pasan entre ocho y once horas diarias de media sentados frente al televisor, el ordenador, la consola de videojuegos, la tableta, el móvil o la Wii. Incluso bebés de 9 meses ven más de noventa minutos diarios de televisión o videojuegos: a ese ritmo, cuando lleguen a la mayoría de edad muchos de ellos habrán pasado siete años de su vida delante de una pantalla. Nuestro país es el segundo de Europa en consumo infantil de tecnología, (cinco o seis horas diarias de media), por detrás de Reino Unido, con casi siete; un país donde, con menos de 10 años, tienen acceso en sus casas, sin restricción alguna, a unos cinco tipos de pantallas distintas. La continua multiplicación de los dispositivos hace casi imposible calcular el tiempo que se les dedica. Aunque los pediatras insisten en que no es recomendable, más de la mitad de los niños y niñas de 3 años tienen dispositivos electrónicos en su habitación, y entre los 11 y los 15 años les dedican el 55 % de su tiempo, lo que representa un aumento del 40 % en una sola década.⁸

Pese a la crisis, el consumo de videojuegos no ha dejado de incrementarse en los últimos años. Un negocio que ha conocido un crecimiento exponencial en los últimos treinta años: solo en 2016 la industria facturó 1 163 millones de euros, un 7,4 % más que el año anterior.⁹

Tras un período de duras críticas hacia unos contenidos cargados de violencia, competitividad, sexismo, velocidad y consumismo (con un impacto claro en los valores de, por ejemplo, los adolescentes), la oferta de ocio virtual educativo, e incluso terapéutico,

aumenta cada día: las ONG promocionan videojuegos solidarios que se utilizan para entrenar a profesionales de diversos campos (bomberos, enfermeras, cooperantes...) a afrontar situaciones de emergencia. Maestros y psicólogos exploran las ventajas de los videojuegos para el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, la inteligencia espacial, la concentración, la solución de problemas o la creatividad, y destacan su importante papel en el aumento de la motivación de los alumnos. Los especialistas empiezan a valorar su influencia positiva en la educación de los niños¹⁰ y más de la mitad de los padres tiene una opinión favorable, siendo la opción preferida a la hora de elegir qué juguete comprar.

Además de objetos de consumo, las pantallas en sí mismas son formidables escaparates para la venta de productos. Gracias al número de horas que pasan frente a ellas, los niños se han convertido en los principales prescriptores en las decisiones de compra de las familias, una pieza clave de la espiral trabajo/gasto en que se ha basado la economía capitalista durante los últimos treinta años, según la escritora Juliet Schor:¹¹ los padres aceptamos trabajar más (y disponer de menos tiempo libre) para poder gastar más, y buena parte de ese gasto (unos 600 000 millones de dólares en Estados Unidos) es sugerido, e incluso decidido, por nuestros hijos. El aumento en los presupuestos destinados a la publicidad infantil prueba que los niños y las niñas son actualmente el nicho de mercado más codiciado por los anunciantes.

Efectos de la tecnología sobre el desarrollo cerebral

Sin embargo, prácticamente desde la invención del tubo de rayos catódicos, base de la TV, toda una línea de investigación se ha interesado por los efectos a nivel cerebral de las pantallas electrónicas. Estrechamente unidos a las características materiales y estructurales del medio, en ellos la cuestión de los contenidos resulta secundaria.¹² Ya en 1969, Herbert Krugman, al realizar unos estudios para General Electric, encontró que cuando pasaban de leer prensa a ver televisión, los sujetos experimentales reducían la actividad cerebral del hemisferio izquierdo, responsable del lenguaje, el razonamiento, el pensamiento y la acción consciente. En cambio, incrementaban la del hemisferio derecho (asociado a la intuición, las emociones y los elementos inconscientes); también aumentaba la producción de alfa-endorfinas, las hormonas de la felicidad o morfina endógena naturales.

Incapaz de analizar y comprender las imágenes virtuales que presenta la pantalla, la parte racional de nuestra mente se desconecta de los aspectos emocionales e intuitivos, produciéndose un desequilibrio que nos deja en un estado hipnótico de semiconsciencia. Esta sensación se ve potenciada por la luz de las pantallas electrónicas, directamente enfocada sobre el espectador (a diferencia de la cinematográfica, volcada sobre la pantalla), que produce una experiencia visual envolvente: percibimos las imágenes y lo que en ellas sucede como si fueran vivencias internas y subjetivas.¹³ Todo esto nos deja sin capacidad crítica y a merced de las influencias del medio; además, nos convertimos en adictos a nuestras propias neurohormonas, cuyo efecto relajante (es frecuente que frente al televisor nos entre sueño) desaparece en el mismo instante en que apagamos el aparato: nos levantamos del sofá tensos y cansados y, cuanto más miramos la pantalla, menos satisfechos nos quedamos al dejar de

hacerlo. Además, el tipo de estimulación artificial y exclusivamente bisensorial (vista/oído) se dirige a áreas aisladas del cerebro y no facilita los procesos de maduración cerebral, que se completan hacia los 12-15 años. En cambio, realizar cualquier tarea en una situación real produce sensaciones y percepciones multisensoriales concretas (tacto, gusto, olfato, cinestesia...) que estimulan todas las áreas cerebrales y favorecen las conexiones neuronales dando lugar, con el tiempo, a la creación de circuitos estables. Así se produce su famosa plasticidad (la capacidad de establecer relaciones entre múltiples *inputs*), que le otorga su particular aspecto arbóreo.

Aunque los estímulos visuales y auditivos de las pantallas son de una gran intensidad y rapidez, chillones y estridentes, se trata en realidad de puntos de luz sin base material alguna. Tal vez por ello, en unos estudios clásicos con sujetos sometidos a largos períodos de aislamiento y privación sensorial extrema, Heron¹⁴ encontró cuadros de respuesta cerebral similares a los que producen las pantallas; sus efectos, basados en las variaciones lumínicas, se asemejan a la experiencia en un ambiente empobrecido a nivel sensorial.

Para retener nuestra atención y conseguir que nos quedemos «pegados», las pantallas se apoyan en la velocidad, el ritmo trepidante de los planos, la fuerza y la violencia de las informaciones, imágenes, colores y sonidos. La atracción que producen en los seres humanos se basa en lo que el psicólogo ruso Iván Pávlov llamó «respuesta orientada»: un reflejo o sensibilidad instintiva a los cambios bruscos en las sensaciones visuales, auditivas y de movimiento que los humanos tenemos desde el nacimiento. Además, debido a un efecto de hábito, los programas y vídeos deben ir aumentando sus ritmos: una emisión tan inocente como *Barrio Sésamo*, por ejemplo, dobló la velocidad de sus imágenes a lo largo de sus veintiséis años de trayectoria. La sobreestimulación artificial y la sobrecarga emocional que producen las pantallas tienen consecuencias imprevisibles y, en ocasiones, incluso desastrosas.

En 1997, en Japón, después de contemplar un episodio de *Pokémon*, unos setecientos niños y adolescentes fueron hospitalizados con convulsiones epilépticas y problemas visuales. Tras el incidente, la productora japonesa introdujo un dispositivo para controlar el ritmo de cambio de las imágenes y monitorizar cada episodio. Al parecer, una de cada cuatro mil personas es hipersensible a las variaciones rápidas en la intensidad de la luz. Sin llegar a ese extremo, al exponernos a esos cambios, la mayoría de los seres humanos entramos, de forma natural, en estados de alerta y reaccionamos con agitación, estrés, ansiedad (alteraciones en la presión sanguínea y el ritmo cardíaco), fatiga sensorial y dificultades para concentrarnos.

Gary Small, un neurocientífico del Centro de Estudios del Cerebro de la Universidad de California,¹⁵ informó que el contenido violento de los medios incrementa en los niños la producción cerebral de adrenalina y cortisol, dos neurohormonas relacionadas con la agresividad que nos ayudan a afrontar situaciones amenazantes, bien sea huyendo o bien enfrentándonos al peligro. Altos y prolongados niveles de estas hormonas tienen un impacto negativo en los sistemas inmune y cardiovascular y provocan «fatiga crónica». Las tensiones y el cansancio presionan para salir del cuerpo; pueden hacerlo bajo la forma de movimientos y conductas «descontroladas», miedo, llanto o irritabilidad, algunos de los cuales se consideran síntomas de la hiperactividad.

¿TDAH o adicción a las pantallas?

A causa del bombardeo de luces y sonidos, la capacidad de atención en contextos normales («naturales») se ve resentida. Muchos niños y niñas de hoy se aburren cuando salen al campo y también en la escuela: «Es una cuestión de ritmos, de lo rápido que la escena cambia por minuto», asegura el doctor Dimitri Christakis, un pediatra de la Escuela de Medicina de la Universidad de Washington que estudia la relación entre infancia y medios audiovisuales. «Si el cerebro de una criatura se habitúa a este ritmo y al estado de alerta permanente que el juego exige para seguir respondiendo y ganando, después encontrará el mundo real mucho menos divertido y estimulante». La cuestión de la velocidad se complica aún más si pensamos que, con frecuencia, los jóvenes atienden a dos y tres pantallas al mismo tiempo.

Muchos maestros de hoy se quejan de tener que hacer «malabares» para conseguir que sus alumnos les presten atención, y observan en ellos serias dificultades para concentrarse. Rosa Valdivia, docente de quinto curso de primaria en el C. P. Príncipe de Asturias (Madrid), con más de treinta años de experiencia, así lo explica:

Les cuesta muchísimo centrarse en la lectura, algo que no sucedía antes. Hace veinte años, en juegos de atención y memoria como por ejemplo, situar palabras en distintas partes del aula y reproducir después las secuencias, eran capaces de recordar cerca de cuarenta; hoy en día incluso menos de veinte.

Algunos especialistas opinan que las nuevas tecnologías están condicionando en los niños y las niñas un tipo de atención breve, fragmentada, intensa y siempre cambiante que podría ser la causa de los problemas que tienen en la escuela, donde, por el contrario, se les pide que atiendan a una misma cosa durante períodos prolongados. El psicólogo inglés Aric Sigman asegura que el aumento del TDAH y de otros problemas de aprendizaje podría ser una reacción natural a nuestra cultura de la velocidad, una cultura con déficit de atención.

Por otro lado, resulta interesante observar las diferencias de género en los anuncios, programas y videojuegos para la infancia: los destinados a varones son mucho más intensos que los creados para niñas, tanto en los valores que transmiten sus contenidos —diversión, riesgo, competición y violencia, para los chicos; belleza, apariencia, cuidado de los otros y del hogar, para las chicas— como en la intensidad y velocidad de los ritmos, colores y sonidos —el rosa impregna los tonos de la publicidad «femenina»; el rojo los de la «masculina»—. Esto podría explicar que los chicos sean tres veces más propensos a ser diagnosticados con TDAH, y en particular con el polo hiperactivo.

Pero los ritmos trepidantes no son el único problema. Para Ana Ayllón, especialista en la pedagogía Waldorf, la causa principal de la desatención es una imaginación empobrecida:

Apenas escuchan historias o cuentos narrados, y también leen menos. En cambio, continuamente ven imágenes prefabricadas y estandarizadas, las mismas para todos. De modo que su capacidad de producir las propias disminuye y, cuando el profesor habla en clase, no pueden representarse lo que está diciendo. A la larga, tampoco dispondrán de conceptos para desarrollar un pensamiento crítico...

La tecnología ofrece un sustituto de la vida real peligrosamente confortable, tanto a nivel físico como social y psicológico: «En los videojuegos soy yo quien manda, tengo el poder —asegura Tony, un chico de 12 años—. Las cosas son fáciles de hacer. En cambio, en la vida

real todo es más difícil». «Cuando estoy conectada me siento acompañada, puedo hablar con mucha gente, no me siento sola», cuenta su amiga Sara, de 13.

Hace tiempo que los investigadores relacionan el tiempo de exposición a las pantallas (en especial en los primeros años de vida) con un aumento en el riesgo de padecer TDAH¹⁶ (un 10 % por cada hora). Esto quiere decir que un niño de 2 o 3 años que pasa tres horas diarias en total frente al televisor, la tableta, el teléfono, la Wii, la consola, etc. (algo que no es muy difícil) tiene un 30 % más de probabilidades de que se le diagnostique TDAH cuando llegue a los 7 u 8 años; además, el ejercicio físico no compensa los daños.

Por otro lado, jugar a videojuegos (sobre todo si son violentos) durante solo treinta minutos al día disminuye la actividad del lóbulo frontal infantil, la región del cerebro relacionada con la concentración y el control de impulsos, y contribuye, por tanto, a retrasar los procesos madurativos.

Diversas investigaciones vinculan el exceso de tecnología con la obesidad, problemas cardiovasculares, dificultades para dormir, miopía, retraso en la adquisición del lenguaje, bajo rendimiento académico, problemas de memoria, agresividad y conductas «disruptivas», dificultades para socializar, autismo y los llamados «Trastornos Generales del Desarrollo» (TGD). «La obsesión que tienen los niños con las pantallas —confirma de nuevo Aric Sigman— está causando daños en su desarrollo». Otros especialistas como la terapeuta infantil canadiense Cris Rowan, afirman sin reparos que los sistemas sanitario y educativo están diagnosticando a los niños con desórdenes mentales y de conducta, cuando lo que tienen en realidad es adicción a las pantallas.¹⁷

¿Un nuevo ser humano?

Parece un hecho que las máquinas están modificando el cerebro humano, aunque aún no sepamos muy bien hacia dónde. Expertos de la talla de Philip Zimbardo, profesor emérito de Psicología en la Universidad de Stanford, así lo afirman: «estamos subestimando el poder de la tecnología para reprogramar el cerebro de los niños».¹⁸

Entre otras cosas, las pantallas nos acostumbran a un disfrute hedonista del presente, dirigido por la búsqueda de una satisfacción inmediata, precisamente una de las características del polo de la impulsividad del TDAH. Esperar es una pérdida de tiempo en nuestra cultura; por eso cada vez nos resulta más difícil aprender de las consecuencias negativas de nuestros actos: simplemente, volvemos a repetirlos. La tecnología desarrolla un aspecto digital del cerebro más rápido, puntual e instantáneo. La escuela, en cambio, que pone en juego relaciones humanas, comunicación y toma de decisiones en grupo, es bastante más analógica. Tal vez por eso muchos estudiantes (algunos diagnosticados) sean incapaces de sentarse y atender en clase; sin embargo, pueden pasar muchas horas diarias jugando a videojuegos. Cabe preguntarse entonces si la fascinación de los niños y niñas por las nuevas tecnologías es la causa o, más bien, el efecto de la hiperactividad/déficit de atención. ¿Primero es el huevo o la gallina? Nos consta que los cerebros infantiles, supuestamente aquejados de TDAH, tienden a producir menos dopamina, el neurotransmisor que nos ayuda a sentirnos vivos, motivados y

alegres, que favorece la concentración y la capacidad de discernimiento. Siguiendo el modelo organicista del psiquismo, algunos especialistas interpretan esta carencia como una «deficiencia crónica» de origen fisiológico e incluso genético (una especie de «defecto de fabricación»), mientras otros la ven simplemente como el resultado de una maduración cerebral «más lenta que la media», causada por múltiples factores.

Sabemos que las recompensas inmediatas de los videojuegos provocan la liberación de cantidades crecientes de esta neurohormona, y pueden producir adicción, en especial en aquellas personas cuyos cerebros segregan menos dopamina. De hecho, se ha comprobado que los niños tratados con metilfenidato, una sustancia precursora de la dopamina, juegan menos a videojuegos. Sin embargo, como veremos más adelante cuando hablemos de los mecanismos que el cuerpo pone de forma instintiva en marcha para producir neurohormonas (entre los que destaca el movimiento espontáneo), lo contrario también puede afirmarse: cuanto más sedentarios son, menos dopamina generan los cerebros infantiles, lo que aumenta su dependencia de los lugares y/o sustancias que pueden facilitársela. A mayor producción artificial, menos necesidad de elaborarla de forma natural y también menos capacidad, debido al hábito.

Ocio virtual y degradación del bienestar infantil

El aumento del consumo de ocio virtual va parejo, en los países desarrollados, a la degradación del bienestar de la infancia que estamos analizando: soledad, pérdida de espacios de encuentro, de juego y movimiento autónomo, escasez de oportunidades de interacción concreta y afectiva con los elementos, con el mundo natural y otros seres vivos, presión académica, exceso de actividad dirigida, sedentarismo, miedo e hiperprotección. Recuerdo que durante una conferencia que impartí sobre este asunto, uno de los asistentes sostenía que las tecnologías no son responsables de, por ejemplo, el problema de soledad que sufren los niños de hoy: simplemente, vienen a llenar un hueco. Mi respuesta fue que, en efecto, cuando las pantallas hacen oficio de canguro están tapando un vacío de «parentalidad», es decir, de presencia materna y paterna y, también, no debemos olvidarlo, la falta de un espacio social para la infancia. Pero, al mismo tiempo, al instalarse en los hábitos personales y familiares, con su gran componente adictivo, tienden a acrecentar la distancia entre las personas. De nuevo, podemos aplicar el principio de retroalimentación: cuanto menos nos relacionamos, más difícil nos resulta hacerlo. Cuanto más nos acostumbramos a vivir con nuestro cerebro disociado, sin armonía ni equilibrio entre los dos hemisferios, a producir de manera forzada sustancias placenteras, a atender a estímulos que cambian a gran velocidad, a recibir de forma continua recompensas por nuestras acciones, a tener nuestra atención fragmentada, menos capaces somos de estar del todo presentes, con todos nuestros sentidos activos y emocionalmente abiertos, en una situación de interacción social sencilla y natural.

Es un hecho que las pantallas están alterando el mundo de la infancia: han cambiado el sentido de la palabra «jugar», que ya no consiste en moverse, crear y transformar objetos, sino más bien en entretenerse sentados contemplando una ventana electrónica; han conseguido lo

que tal vez ningún método de crianza y educación lograra plenamente a lo largo de la historia de la humanidad: que niños y niñas sanos estén quietos y atiendan. La pregunta entonces es: ¿pero a qué precio?

Presionados y estresados

Victoria es maestra de educación especial en una escuela de Barcelona. Tiene a su cargo un aula de primaria con dieciséis alumnos diagnosticados con diversos síndromes: trastornos del lenguaje, del comportamiento, TDAH, TEA, etc. Utiliza, con buenos resultados, una metodología de trabajo por rincones y técnicas de kinesiología para desarrollar las conexiones cerebrales mediante el movimiento consciente. Según esta educadora, el principal problema de los niños hoy en día es el estrés: «soportan muchísima presión. No se respetan sus ritmos de desarrollo ni se satisfacen sus necesidades naturales».

«De mayor seré mendigo»

Desde la primera crisis del petróleo, en la década de 1970, el panorama social, laboral y económico ha cambiado de modo radical: la situación de pleno empleo que conocieron nuestros padres y abuelos, después de las guerras, ha desaparecido, al parecer de forma definitiva.

Ya no podemos aspirar a permanecer toda la vida en la misma empresa y, menos aún, en el mismo puesto de trabajo, si es que tenemos la suerte de encontrar uno. Nuestra situación laboral se ha vuelto más incierta y precaria, aunque también más desafiante y, quizás, incluso con nuevas posibilidades. Pero la sombra de la crisis casi permanente planea sobre nuestras cabezas.

Estudios realizados en Estados Unidos demuestran que el principal miedo de los progenitores de niños menores de 3 años ¡es que no encuentren un empleo el día de mañana! Los propios chavales expresan ese temor cuando les preguntamos por qué van a la escuela: «Si no estudias y haces los deberes, cuando seas mayor no tendrás trabajo, te convertirás en un mendigo y dormirás en las calles», asegura Lucas, de 9 años, vecino de una localidad en el extrarradio madrileño.

El halo oscuro que rodea nuestro futuro y, en especial, el de nuestros hijos, los coloca en una situación contradictoria, en la paradoja de tener que asumir al mismo tiempo dos procesos antagónicos: la adultización y la infantilización. El primero los empuja a «parecerse a los mayores» con rapidez, siguiendo la creencia generalizada de que «según seamos de pequeños, así seremos de grandes». Cuanto más productivos, mejores notas y más títulos obtengan de niños, mayores probabilidades habrá de que, el día de mañana, sean «hombres y mujeres de provecho», de que consigan «hacerse un hueco en la sociedad». Esta asunción clásica, pero determinista y ciertamente errónea, sitúa en la infancia el origen de todos los comportamientos adultos: lo que hagamos en esta decisiva etapa, durante la cual se forja de manera definitiva el carácter de las personas, seguiremos repitiéndolo toda la vida.

Sin embargo, aunque las vivencias infantiles son en verdad fundamentales, su relación con la etapa adulta es mucho menos lineal y más compleja: todos los estudios demuestran que vivir la niñez con plenitud es el mejor camino para convertirse en un adulto sano y responsable. Esto significa disfrutar de suficiente libertad para experimentar y equivocarse, para moverse, mancharse y jugar sin tregua, para sufrir pequeños accidentes y aprender a protegerse, incluso para ser «inmoral», mentir o realizar pequeños hurtos... Trazar una línea demasiado recta entre la infancia y la edad adulta supone desatender los complejos y singulares procesos del desarrollo infantil, tal y como han sido descritos por psicólogos evolutivos y grandes pedagogos, desmentir la realidad que «todo niño y niña, como sujetos en crecimiento, cambian continuamente».¹⁹

Al tiempo que los adultizamos, tendemos también a infantilizarlos rodeándolos de miedos, de sobreprotección y de desconfianza tanto hacia el entorno como hacia sus capacidades. Así, les impedimos desarrollarse como seres autónomos, asumir responsabilidades y tomar las riendas de su vida. El porvenir se les presenta cargado de amenazas, de responsabilidades y obstáculos, de modo que crecer se convierte en un problema en vez de en una fabulosa oportunidad. Ello produce inquietud, desconcierto e incluso angustia, y hace que prefieran seguir siendo pequeños, eternos bebés o adolescentes. Actualmente, resulta cada vez más difícil madurar, hacerse adulto, ¡y no solo para los niños! Así lo confirma un estudio de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona que empieza a encontrar cambios significativos en el grado de madurez de los jóvenes españoles ¡a partir de los 27 años!

Padres «mánager»

La presión y las elevadas expectativas se hacen notar en casa y en la escuela. La dependencia natural, física y psicológica de las niñas y los niños con respecto a sus padres, maestros y cuidadores se traduce en una necesidad de aprobación que, la mayor parte de las veces, les impide ser ellos mismos y realizarse como personas autónomas: los cachorros humanos son capaces de hacer cualquier cosa para conseguir la atención y el afecto que necesitan para sobrevivir. Muchos de nosotros aún podemos sentir la forma en que las expectativas de nuestros familiares y profesores, más o menos interiorizadas, nos alejaron en numerosas ocasiones de nuestras necesidades, nuestro carácter y nuestros deseos más profundos.

En Estados Unidos el estilo de crianza y educación, en exceso intrusivo, controlador y exigente (que algunos psicólogos consideran incluso «abusivo»), tiene un nombre: se trata de los padres y madres «mánager», que, como ironiza Carl Honoré, «cuando sus hijos e hijas abandonan el nido familiar, aburridos, se dedican a entrenar perros y otros animales de competición». Su objetivo, más justificado si cabe en los tiempos que corren, es «producir» (empleando un término procedente de la industria) a los mejores. Algo parecido sucede en la escuela, donde las maestras se enfrentan a grupos de diversidad creciente en sus características sociales, culturales, familiares e individuales y, sin embargo, deben conseguir resultados similares con métodos casi idénticos. Los valores y prácticas de la economía

capitalista han llegado a colonizar todas las áreas de la vida, incluidas las relaciones humanas y las prácticas de educación y crianza.

Uno de los principales factores de presión y estrés académico son los deberes. En los últimos cursos de primaria los alumnos aseguran dedicarles unas dos horas al día durante la semana (tras una extensa jornada escolar), y entre tres y siete horas los fines de semana: «Mi hermano mayor no tenía tantos —se queja Laura, de 9 años—; un día vamos a llegar a casa con un camión». A veces la sobrecarga de actividad es tal que ni siquiera pueden ejercer su derecho a ser niñas y niños: «Algunos días apenas tengo tiempo para descansar un rato o simplemente jugar», lamenta Marta, de 10 años. La hora de las tareas escolares se convierte a menudo para los progenitores en una batalla campal con niños y niñas desmotivados, que siempre prefieren dejarlos «para después»; y muchos padres confiesan que son ellos quienes acaban haciéndolos... Según un estudio publicado por la Plataforma de Organizaciones de Infancia,²⁰ más del 80 % de los padres y madres dan prioridad a los deberes a la hora de planificar el tiempo libre de sus hijos e hijas, mientras el juego y la actividad espontánea se consideran importantes solo en el 9 % de los casos. Pese al acuerdo tácito entre padres y maestros sobre su importancia, lo cierto es que la eficacia de los deberes para afianzar y potenciar el aprendizaje (o incluso mejorar los resultados académicos) no está probada;²¹ en cambio, hay investigaciones que los relacionan con el estrés, la baja autoestima y el fracaso escolar. Tal vez por eso, en varias épocas y lugares, se ha podido prescindir de ellos sin perjuicio alguno para los estudiantes.

Pero muchas familias y profesores los encuentran tranquilizadores: los ayudan a reducir la ansiedad y les dan «buena conciencia». Se han convertido en una marca de estatus y ofrecen una imagen de «productividad», un valor tan esencial en nuestra cultura. Sus defensores aseguran que permiten adquirir hábitos de estudio, disciplina y trabajo personal, además de promover la participación e implicación de las familias.

Son muchos los padres y madres en todo el mundo que han expresado su rechazo a los deberes, ya que los consideran una apropiación, por parte de la escuela, del escaso tiempo de ocio familiar que, en general, no supera las tres horas diarias. También los acusan de fomentar las desigualdades, al no disponer todas las familias de idénticos recursos materiales, tiempo y/o conocimientos para ayudar a los escolares.²² La Federación Francesa de Padres de Alumnos y el Instituto de Cooperación de la Escuela Moderna han hecho varios llamamientos a «huelgas de deberes», en un país donde no se respeta la circular que, desde 1956, prohíbe las tareas escolares en la escuela primaria.

En nuestro país, la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) también ha realizado varias convocatorias para expresar la necesidad de revisar, modernizar y racionalizar una práctica escolar cuya utilidad y sentido son más que cuestionables.

Un reñido «campeonato» internacional

La obsesión por los resultados académicos se expresa, por otro lado, en un aumento continuo de pruebas y exámenes en la mayor parte de los países.

Ya no se trata, como señala Carl Honoré, de lo que es bueno para los niños, sino de «lo que quieren los padres y lo que necesitan los responsables políticos y administrativos para sus estadísticas y comparaciones».²³

El número de pruebas a las que deben enfrentarse los escolares se multiplica cada año. En general, son de dos tipos: las que realizan organismos externos nacionales e internacionales y las que administran los propios centros.

El programa internacional de evaluación de estudiantes PISA es una de las pruebas globales con más prestigio en la actualidad. Promovido por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE),²⁴ evalúa las competencias en lectura, matemáticas y ciencias de los alumnos de cuarto de ESO (15 años). Se realiza cada tres años y en él participan casi 300 000 jóvenes de sesenta y cinco países. La LOMCE, la ley de educación en vigor, impone reválidas en sexto de primaria, cuarto de ESO y segundo de bachillerato. Además, las diferentes administraciones educativas obligan a realizar evaluaciones externas para valorar el nivel académico de los centros docentes en sus respectivos territorios. En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, se realizan de forma anual las siguientes pruebas: CDI (Conocimientos y Destrezas Indispensables) en sexto de primaria (11 años) y en tercero de ESO (14 años); Evaluación General Diagnóstica, en cuarto de primaria (9 años) y en segundo de ESO (13 años); LEA (Lectura, Escritura y Aritmética) en segundo de primaria (7 años), etc. La tendencia consiste en administrar cada vez más pruebas y a edades más tempranas: Madrid implantó en 2013 una evaluación externa de la lectura, el cálculo y la escritura a los 5 años (segundo ciclo de infantil), y muchas escuelas privadas exigen exámenes de acceso desde los 3 años. Si el colegio es bilingüe se añaden además, las pruebas externas que realizan organismos británicos para la concesión de diplomas que, en muchos casos, solo están en vigor durante dos años.

Normalmente los alumnos deben superar, además, una evaluación trimestral por cada asignatura (entre ocho y diez en primaria y secundaria), lo que supone unos treinta y dos exámenes más al año, a los que hay que añadir los de recuperación y los controles que los profesores suelen hacer con una frecuencia semanal o quincenal.

En total, haciendo cálculos aproximados, un estudiante de primaria y/o secundaria (y quizá muy pronto ¿también de infantil?) puede llegar a realizar más de doscientos exámenes en un solo curso académico. La necesidad educativa de conocer los progresos de los alumnos, así como sus carencias, se ha convertido en sinónimo de examinar; la evaluación queda así reducida a uno de sus instrumentos más toscos.

La educación en cifras (en las cifras de los exámenes) ofrece un indicador más de la competitividad entre Estados, regiones y ciudades, igual que la renta per cápita, las exportaciones o las clasificaciones deportivas: «Leer o escuchar los resultados de un informe de evaluación educativa —comenta Lucía Martín, maestra de primaria— me hace pensar en la liga de fútbol».

Lo que las estadísticas no cuentan es el estrés, el inútil sufrimiento de los niños y adolescentes, ni el elevado porcentaje de los que, incapaces de soportar la presión, terminan presentando algún tipo de trastorno. Así, algunos de los países asiáticos que se ponen como ejemplo, por sus excelentes resultados en las listas de PISA, son también los que presentan mayores índices de depresión, suicidios e infelicidad infantil; un dato que, por supuesto, no suele mencionarse. ²⁵

La manía de los test y las puntuaciones está asfixiando a alumnos y profesores. Hace unos años, el equipo docente del Instituto Público Garfield, de Seattle (Estados Unidos), decidió de forma mayoritaria dejar de administrar las pruebas de medida del progreso académico que les impone el gobierno del distrito. Argumentan que no es bueno para los estudiantes (quienes deben realizar, desde el jardín de infancia, una media de tres pruebas diagnósticas anuales); resulta inútil para valorar los progresos reales en el aprendizaje, consume horas lectivas (que podrían dedicarse a actividades más interesantes y creativas, como trabajos por proyectos, grupos de discusión, etc.) y dinero.

En una reciente entrevista, el pedagogo estadounidense Alfie Kohn, famoso por su excelente obra sobre los deberes, hacía las siguientes declaraciones:

Existe un considerable número de investigaciones que muestran una correlación negativa entre el pensamiento profundo y las altas calificaciones en los exámenes [...]. Los test estandarizados no nos dicen lo ricos y educados que son los padres del estudiante ni cuánto tiempo se ha desviado del aprendizaje significativo (conectado con la vida) para hacer que los alumnos mejoren la habilidad de superar los exámenes. ²⁶

Finlandia, un país con el mejor sistema educativo del mundo, según los expertos, no pide a sus alumnos que realicen pruebas con calificaciones numéricas hasta los 9-10 años, y en ningún momento las evaluaciones son competitivas.

En España algunas escuelas públicas se niegan de forma sistemática a realizar las pruebas impuestas por la administración, y muchas practican métodos de evaluación más abiertos, cualitativos, continuos y enriquecedores a partir de la observación sistemática, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), las asambleas, la autoevaluación, etc.

Sin duda, los exámenes son una de las principales causas de estrés y otros problemas psicológicos en la infancia. Además, no ofrecen condiciones adecuadas para que las personas den lo mejor de sí:

«No me gustan los exámenes —afirma Marina, de 9 años—. Me ponen muy nerviosa. A veces hasta me duele la cabeza».

En lugar de medir las habilidades reales de los alumnos, los test evalúan su capacidad para enfrentarse a situaciones de tensión, una variable que depende de la calidad y calidez de su entorno familiar y afectivo, de sus características biopsicosociales, más que del aprendizaje.

El movimiento norteamericano Estudiantes contra los Exámenes (*Students against Test*) ²⁷ presenta en su página web diez puntos en contra de estas pruebas, entre los que destacan:

- Son un negocio para las editoriales.
- No resuelven los problemas educativos.

- Penalizan a los alumnos «diferentes» (de clase baja, de otras culturas y grupos étnicos, con distintos estilos de aprendizaje).
- Se les concede una importancia exclusiva y desmesurada, llegando a «sentenciar» la trayectoria vital de una persona.
- Producen estrés y depresión.
- Convierten a las escuelas en fábricas de resultados y diplomas, donde los estudiantes son tan solo un número.

La alegría de aprender

El exceso de exámenes y deberes es congruente con un planteamiento mercantilista de la educación como «motor de la competitividad y la economía». Un «negocio» de entrenamiento para la actividad productiva y el incremento de la riqueza de las naciones, en un futuro —y, de forma paradójica, cada día más hipotético— puesto de trabajo.

La idea de la competitividad ligada a la infancia plantea, como mínimo, varias cuestiones: ¿a qué precio?, ¿con qué costes para la salud, el bienestar y la felicidad de los niños y las niñas?, ¿es realmente necesario que aprendan a «rendir» desde pequeños?, ¿los síntomas del TDAH (y de otros trastornos infantiles) podrían ser una especie de reacción fóbica a esta escuela superexigente y superestresante?

Sean cuales sean las respuestas, lo cierto es que muchos estudiantes, con independencia de sus resultados, están perdiendo la alegría de aprender, dejando a un lado su capacidad de pensamiento crítico y su creatividad en pos de una producción desenfrenada, inmersos en una carrera a ninguna parte.²⁸

En las últimas décadas, este tipo de objetivos se ha vuelto omnipresente en las leyes, pactos, informes y otros documentos oficiales relativos a la educación,²⁹ aunque, por lo general, aparecen combinados con aquellos que apelan al desarrollo holístico, la formación del sentido crítico y la realización y emancipación del ser humano. Por mucho que algunos las encuentren complementarias, se trata de dos finalidades totalmente distintas, incluso antagónicas, que, como señala el pedagogo José Domínguez, generan un «sincretismo caótico» y hacen del sistema educativo una especie de monstruo con dos cabezas, lleno de contradicciones.³⁰

El estado de «maquinización» de nuestra sociedad es tan grande que educamos a seres humanos en crecimiento como si fuesen productos cuya fabricación requiere innumerables pruebas de control, conformidad y mejora. Pretendemos que «rindan» y «produzcan» como si de profesionales se tratara; y si no se comportan como se espera de ellos, si no responden de modo positivo a nuestras expectativas, en lugar de cuestionarnos o cuestionar el sistema, imaginamos que tienen algún problema.

«Están como en una maceta —lamenta Aurora, de los Servicios de Orientación Educativa de la Comunidad de Madrid—, tiramos y tiramos de ellos..., un día los vamos a romper».

Funcionar de manera correcta, producir y adaptarse es el objetivo. El miedo a un castigo real o simbólico y, en especial, el temor a la exclusión social, está de tal manera en el ambiente que, como hemos visto, ha entrado incluso en las mentes de los más pequeños.

En su famoso vídeo *Cambiando los paradigmas*, Ken Robinson muestra con claridad el vínculo entre hiperactividad y presión social por la productividad escolar infantil, al tiempo que pone en evidencia la relación positiva entre el aumento de los exámenes estandarizados en las escuelas y el del número de casos de TDAH. También dibuja un mapa de la hiperactividad que se incrementa cuando viajamos hacia el este, en dirección a los estados más ricos y dinámicos a nivel económico de Estados Unidos, y disminuye en la dirección de los menos «desarrollados». Seguramente, un mapa similar podría esbozarse a nivel mundial.

«La urgencia es que funcionen bien, que sean consumidores y se preparen para ser productores. Nadie se preocupa de que sean felices», lamenta de nuevo, la doctora Beatriz Janin.

IV. Entorno y trastorno

La importancia del tacto y el contacto

En el proceso de crecimiento del ser humano las primeras etapas vienen marcadas por el desarrollo del cuerpo y sus capacidades físicas, afectivas, sensoriales y motoras. La piel, que es el órgano de mayor tamaño, se genera a partir de las mismas células que el cerebro, de ahí sus múltiples conexiones. A través del tacto y el contacto con otros seres nuestros sistemas corporales se perfeccionan y maduran: la vida no es un fenómeno aislado, sino más bien un hecho simbiótico.

Debido al estrechamiento evolutivo de la pelvis femenina provocado por la bipedestación, los bebés humanos nacen «prematurados» e inmaduros y necesitan completar su gestación durante un largo período fuera del útero. Los investigadores han encontrado, por ejemplo, que las contracciones uterinas durante el parto constituyen un equivalente del «lameteo» que las madres mamíferas dan a sus crías, cuya finalidad, además de higiénica, es poner a punto y asegurar el correcto funcionamiento de todos los órganos. La necesidad de tacto en los seres humanos es tan básica como el alimento: privados de él, los bebés pueden incluso llegar a morir.

En una investigación ya clásica,¹ el doctor Ashley Montagu observó que la mortalidad infantil en un orfanato se reducía de manera significativa por la simple intervención del contacto humano «piel con piel»: los pequeños que se beneficiaban de él se mostraban más tranquilos y relajados, mientras que quienes no lo recibían parecían tensos, ansiosos y agitados.

Acariciar, abrazar, sostener y jugar cuerpo a cuerpo con los niños y niñas (siempre que lo acepten y lo pidan) mejora sus capacidades sensoriales, motoras y de aprendizaje. En un estudio sobre integración sensorial, la doctora Jean Ayres² demostró que recibir suficiente y adecuada estimulación táctil, en especial en la primera infancia, es fundamental para adquirir la habilidad de planificar e iniciar actividades motoras, lo que influye en numerosas capacidades —desde vestirse solo, hacer deporte, dibujar e incluso caminar por una habitación sin tropezar con las cosas ni caerse—. Un sistema táctil debilitado, por carencia de estimulación, provoca niveles de ansiedad y agitación que limitan la atención y la capacidad de aprendizaje, y se ha relacionado con una gran variedad de desórdenes, incluidos el TDAH y el autismo. Cientos de estudios muestran los efectos positivos de llevar en brazos y tocar a las criaturas, por lo que resulta sorprendente que nuestra cultura se dirija con tanta rapidez hacia una, cada vez mayor, privación de contacto. Basta con ver el hermoso documental *Bebés*, ya mencionado, para darse cuenta de que en entornos donde pueden satisfacer su necesidad de «alimento piel con piel», los cachorros humanos crecen y se desarrollan mejor.

Moverse para crecer

El movimiento es también una necesidad fisiológica, tan decisiva para la existencia como recibir afecto y contacto, alimentarse o respirar. Resulta fundamental a lo largo de toda la vida, pero sobre todo durante los primeros seis o siete años. A partir de esa edad, continúa siendo la base del pensamiento operativo, apoyando la curiosidad, la voluntad de conocer, de crear y experimentar, hasta que hacia los 12 años el lenguaje verbal y el pensamiento abstracto adquieren mayor relevancia.

Desde un punto de vista neurofisiológico, a través del movimiento se desarrollan, maduran y se articulan el sistema vestibular (un órgano sensorial situado en el oído interno, responsable del sentido del equilibrio, la orientación espacial y el nivel de activación energética), el sentido del tacto (que, como hemos visto, determina y condiciona la capacidad de dar un propósito concreto al movimiento) y la propiocepción (percepción interna del propio cuerpo que proporciona un tono muscular óptimo y permite regular la finura y coordinación de los movimientos). Al integrarse estos tres canales sensoriales se perfeccionan la vista y el oído, esenciales para el aprendizaje, en especial en el contexto académico. Una función vestibular pobremente desarrollada e integrada puede producir movimientos continuos y descontrolados o, por el contrario, miedo a moverse; también conduce a estados híper o hipoenergéticos: sin movimiento resulta imposible regular la energía corporal.

A través de acciones instintivas, que son innatas, la naturaleza ha dispuesto todo lo necesario para que las criaturas humanas obtengan de forma espontánea, si nadie se lo impide, la activación que necesitan: los desplazamientos del bebé al gatear y el llevarse todo a la boca, por ejemplo, favorecen la estimulación de los tres canales (vestibular, táctil y propioceptivo) y un desarrollo psicomotor y sensorial adecuado.

Además de su dimensión motora, el acto de empezar a andar tiene una dimensión psíquica y afectiva, como resultado de un impulso de separación e individuación y de un deseo de descubrimiento y apropiación del entorno. A los pequeños les gusta girar, reptar, gatear, subirse, bajarse, correr, saltar, empujar, pedalear, escalar, balancearse, tocar... Cuando desde los primeros meses sus movimientos son respetados en lugar de interferidos³ y existe un entorno seguro y rico en posibilidades, el desarrollo de la motricidad natural es armonioso; dotado de una capacidad motora más fina y potente (estabilidad, coordinación y seguridad, etc.) el niño tendrá una sensación de eficacia, esencial para la construcción de la autonomía.

Aunque la necesidad de moverse puede hacerse sentir de maneras distintas en personas diferentes, y prolongarse durante períodos de tiempo variables, resulta casi imposible aprender sin movimiento. Gracias a él, niños y niñas entran en contacto con el mundo y aprenden a desenvolverse en él, despliegan una forma particular de ser y estar, de expresarse, al tiempo que acrecientan y afinan todas sus potencialidades. Movimiento, sensaciones y afectos están fuertemente interrelacionados: son la base de un sistema cuerpo-mente saludable y de una sensación de bienestar general.

«Moverse para un niño es vivir, actuar es existir. Impedirle que se mueva, sería la represión total de su evolución», señala Bernard Aucouturier, creador de la práctica psicomotriz. Al reflexionar sobre esta necesidad fundamental y comprender que «el cuerpo y el movimiento son para el niño lo que el lenguaje es para el adulto», cuesta entender que las criaturas de hoy

pasen tanto tiempo sentadas en casa, en el cole o en los trayectos entre ambos; que no disfruten de libertad para moverse durante horas, siempre con un adulto cerca diciéndoles lo que tienen o no tienen que hacer, pretendiendo dirigir hasta sus más mínimos actos y obligados muchas veces a realizar tareas repetitivas y aburridas.

Una forma natural de equilibrar las energías

El ejercicio físico, el movimiento, el juego y el contacto con la naturaleza constituyen los principales (y podríamos decir casi exclusivos) medios de que disponemos los seres humanos para gestionar la excitación, transformarla positivamente y alcanzar el equilibrio energético. Cuando la forma de vida y las exigencias escolares cierran y/o restringen esta vía natural e instintiva, ¿qué alternativas dejamos a los niños y las niñas para regularse, soltar su malestar, canalizar el estrés, la presión académica, la sobreexcitación tecnológica de sus sistemas nerviosos y otras tensiones emocionales? No es de extrañar, incluso para un profano, que muchas veces estas tensiones salgan de los cuerpos de manera descontrolada, en forma de sacudidas y gestos nerviosos e impulsivos, o que les impidan relajarse, estar lo suficientemente alerta para concentrarse y realizar de forma correcta las tareas.

Recientes estudios llevados a cabo por el psiquiatra infantil John Ratey⁴ arrojan luz sobre el importante papel que tiene el movimiento en las capacidades de atención y aprendizaje infantiles. Según este autor, el ejercicio incrementa la circulación en el córtex y los lóbulos frontales del cerebro, cuyas funciones ejecutivas y de control de impulsos son bien conocidas, al tiempo que favorece la formación de nuevas neuronas en las regiones del hipocampo y del sistema límbico, esenciales para el aprendizaje y la memoria. Solo cuarenta y cinco minutos de actividad física al día pueden aumentar la producción de neurotransmisores como la dopamina, la acetilcolina y la serotonina, sustancias que reducen de manera considerable la impulsividad, la ansiedad y la depresión.

Estos resultados coinciden con los del neurocientífico Jaak Panksepp, quien un año antes⁵ afirmaba que el espectacular aumento en el número de casos de TDAH puede deberse a la falta de juego y movimiento libre, así como de oportunidades para pelear cuerpo a cuerpo (igual que hacen los cachorros de otras especies). La actividad espontánea estimula la producción de dopamina en el cerebro, la neurohormona responsable de la capacidad de seleccionar entre distintas posibilidades de percepción y centrarse en una sola cosa cada vez. Parece que el cerebro infantil necesita un tiempo, variable de unos individuos a otros, para empezar a producir dopamina por sí solo.

En muchas escuelas los alumnos llegan por la mañana con tensiones de diversa índole y las maestras encuentran muchísimas dificultades para conseguir que se sienten y se estén quietos. Si todo ese esfuerzo inútil se empleara en permitirles liberar y gestionar su inquietud (mejor a través de actividades libremente iniciadas y dirigidas por los niños), es posible que las clases convencionales fueran después mucho más agradables y productivas.

En mis años de experiencia en escuelas al aire libre he podido comprobar que, tras un período de juego y ejercicio intenso, los niños pueden sentarse sin esfuerzo a realizar tareas

que requieren silencio, quietud, atención y concentración, e incluso lo demandan de forma natural.

Otra de las áreas posibles de actuación para aumentar las oportunidades de movimiento infantil es la creación de caminos escolares, a pie o en bici, que permiten reducir de forma considerable el sedentarismo. Durante la Semana de la Ciencia danesa, investigadores de las universidades de Aarhus y Copenhague realizaron un estudio para analizar las relaciones entre dieta, ejercicio y capacidad de concentración en una muestra de 20 000 alumnos de edades comprendidas entre los 5 y los 19 años. Los resultados revelaron que quienes van caminando, o en bici, al colegio se concentran mejor que los que van en autobús o en coche con sus padres; y los beneficios del ejercicio se prolongan durante toda la mañana.

Aprender bailando

Aunque todos los niños necesitan moverse, la obligación de estar quietos y aprender sentados perjudica de modo especial a los que tienen determinados estilos de aprendizaje. En su conocida intervención sobre educación y creatividad,⁶ Ken Robinson comenta las dificultades escolares de la famosa bailarina Gillian Lynne y la inquietud que producían en sus padres y maestros. Afortunadamente, cuando estaba a punto de ser etiquetada como un «fracaso», el doctor al que consultó su madre pudo observarla y comprobar que no estaba enferma: la pequeña Gillian era, ya en todo su potencial, una excelente bailarina. Por eso se sintió muy feliz cuando inició sus estudios en una escuela de danza: la sala estaba repleta de personas como ella, niñas y niños que necesitaban moverse para pensar...

En su caso nos encontramos de manera clara ante una forma de inteligencia que el psicólogo norteamericano Howard Gardner, en su célebre teoría de las inteligencias múltiples,⁷ denomina «corporal kinestésica»: la predisposición a realizar con gracia y equilibrio actividades físicas coordinadas como el deporte, la danza o las manualidades; la necesidad innata de moverse para pensar, de expresarse a través del cuerpo.

Son niños y niñas que aprenden mejor mediante el contacto y el movimiento, la experiencia directa y la participación que con la observación pasiva. Destacan por sus destrezas motrices y sus habilidades físicas y rítmicas, pero su preferencia por un enfoque multisensorial del aprendizaje encuentra escaso eco en la escuela convencional, que suele colocarlos en situación de desventaja.

Hiperprotegidos

El movimiento, el contacto físico y el hecho de llorar están sancionados a nivel social y en algunos lugares hasta proscritos. Tenemos derecho a preguntarnos ¿por qué? Una de las respuestas posibles es el miedo adulto y la necesidad de control que genera sobre todo en los complejos tiempos actuales. El exceso de seguridad que rodea el mundo infantil ha llevado a Ellen Sandseter, profesora de Psicología de la Universidad Queen Maud, en Noruega, a reclamar la necesidad de que los niños corran riesgos y superen miedos, en unas áreas de

juego y parques infantiles cada día más aburridos; en unas clases y hogares de los que se han eliminado todos los peligros, pensando en lo mejor para ellos.

Según sus investigaciones,⁸ cuando los niños son respetados tienden de forma natural a acercarse progresivamente al riesgo y al peligro. Si se les permite, por ejemplo, subirse a un árbol sin ayuda, la gran mayoría preferirá tantear sus capacidades y no llegará a la parte más alta en el primer intento.

Cuanto más pronto se acostumbran a enfrentarse a los desafíos de la vida, en el contexto relativamente seguro que representa el juego, mejor aprenden a manejarlos. Para Ellen Sandseter, el peligro de que sufran algunas heridas físicas (y no hay evidencia de un mayor número de accidentes cuando se fomenta su autonomía) es menor que el de una posible atrofia en su desarrollo emocional, lo que puede generarles, a la larga, ansiedades y miedos más incapacitantes que un hueso roto. En sus estudios, la psicóloga noruega identifica seis tipos distintos de juegos de riesgo: escalar alturas, ir a gran velocidad, utilizar herramientas punzantes o cortantes, estar cerca de elementos peligrosos (como agua o fuego), peleas y juegos bruscos «cuerpo a cuerpo» y deambular solo, sin supervisión adulta.

La profesora Sandseter asegura: «El miedo a que nuestros niños y niñas tengan pequeños accidentes puede generarles angustias e incrementar el riesgo de psicopatología en la infancia o en la etapa adulta».

¿Normales o anormales?

Los protocolos de la APA describen a los afectados por el TDAH como «más activos e impulsivos de lo normal para su edad». Pero ¿qué significa «más de lo normal»? ¿Quién, cómo y para qué se define la norma que señala qué es normal y qué no? ¿Cómo se construye la idea de «normalidad»?

En sus lúcidos análisis de la sociedad moderna, Michel Foucault⁹ asegura que el concepto de «norma» es relativamente reciente en nuestra cultura: aparece en el siglo XVII, con una nueva forma de ejercer el poder basada en el control de la vida, la vigilancia y la disciplina. Antes de esa fecha, las leyes regulaban los comportamientos prohibidos, dejando un amplio margen de libertad para todo aquello que estaba permitido. Por el contrario, la idea de «norma» define a la vez un estado habitual (o medio) y un estado ideal, combinando (y confundiendo) el hecho real con un valor o aspiración. De esta forma, se introduce en el espacio de lo permitido con el objeto de reducir y, en última instancia, de acabar con las diferencias.

La normalidad apunta a la vida misma como sospechosa de irregularidad porque, en su propia naturaleza, contiene siempre el germen de una desviación: es, por definición, biodiversa; a diferencia de la producción de masas, la vida genera siempre seres singulares y únicos.

La obsesión con la norma (y su correlato, la «anormalidad») podría explicar, entre otras cosas, el espectacular aumento del número de patologías infantiles, en especial en los últimos años. Basta con consultar en la red unos pocos blogs de crianza para percibir la relativa

angustia con la que los padres y las madres de hoy viven la posibilidad de que sus hijos e hijas no sean «normales»: la mayoría de sus preguntas dirigidas a pediatras, psicólogos y/o pedagogos empiezan así: «¿es normal que mi hijo/a...?».

Pese a su evidencia, lo «normal» no es más que una idea relativa. Depende de coordenadas históricas, sociales y culturales. Lo que parece un trastorno en una época resulta natural en otra:

«La tolerancia de una comunidad hacia la agitación de los niños se funda, en parte, en criterios educativos y sobre una representación particular de la infancia», aclara el ya citado Bernard Golse.

Con el fin de identificar de forma precoz posibles casos, algunos especialistas aconsejan a los padres que observen si determinadas acciones de sus hijos exceden el comportamiento «habitual» en niños de su edad: salir corriendo sin mirar si vienen coches, meter la mano en la boca de un perro desconocido, tener reacciones explosivas cuando se enfadan o dejar los exámenes en blanco, a pesar de haber estudiado, podrían ser, según ellos, indicios de TDAH. Pero en función de los contextos socioculturales, los entornos y las personas que las juzguen, muchas de estas conductas podrían considerarse «normales». Al referirse a lo que es «habitual» para los niños de una determinada edad, los expertos apuntan a un ideal uniformizador más que a la realidad de una infancia cuyas características, como hemos visto, se desconocen, no se comprenden o tienden a limitarse. Pretender que el desarrollo mental y emocional de todos los niños y las niñas debe discurrir por idénticas etapas lógicas y cronológicas, o que su crecimiento físico (su peso, su talla, etc.) tiene que ajustarse necesariamente a similares percentiles, supone negar la singularidad única de cada persona, lo que la hace ser ella misma y no otra, incomparable.

El éxito mundial de la línea de productos Baby Einstein, de la compañía Disney, deja suponer que a muchos padres les agradaría que sus hijos fueran especialmente inteligentes, los primeros en adquirir ciertas habilidades. Sin embargo, cuando leemos la historia del más brillante científico del siglo xx, Albert Einstein, nos sorprende comprobar que, según sus biógrafos, no empezó a hablar hasta pasados los 3 años y, aun así, lo hacía con dificultad, era bastante retraído y poco sociable. De haber nacido en nuestra época, es muy probable que a Albert Einstein se le hubiera diagnosticado un Trastorno del Espectro Autista (dificultades para la interacción social y la comunicación, en una intensidad y gravedad variables), una dislexia o incluso un déficit de atención. Esto no significa que todos los niños con problemas sean superdotados, pero sí que cada trayectoria de vida tiene sus propios y exclusivos cauces. Todos los seres humanos (y no solo los superdotados) somos especiales: solo necesitamos que alguien nos reconozca.

Las exigencias excesivas

Lawrence Diller, pediatra especializado en psiquiatría infantil desde hace casi treinta años y autor del libro *El último niño normal*,¹⁰ explica que nuestra sociedad se ha vuelto intolerante con la diversidad humana. Las criaturas que llegan hoy a la consulta son mucho menos

«anormales» que las de antes. Sus padres las traen por problemas cada vez más triviales: ellos mismos son menos capaces de tolerar pequeñas debilidades, quieren tener hijos no conflictivos que se ajusten al modelo preestablecido.

La falta de tiempo, de disponibilidad y de apoyos a las familias, las crecientes exigencias académicas (incluso a edades muy tempranas), la presión escolar para que sigan los programas a un ritmo homogéneo, las dificultades de aprendizaje no diagnosticadas y el desmesurado valor social atribuido al trabajo intelectual y académico, que hace sentir inferiores a las personas dotadas con otro tipo de capacidades (talentos artísticos, kinestésicos, manuales, etc.) son algunos de los factores que explican, según Diller, esta situación:

Lo cierto es que todas las personas somos distintas... Los padres deberían aceptar que ninguno de sus hijos se parece a otro, y que no han venido al mundo a cumplir sus expectativas. Tal vez necesiten que alguien los tranquilice diciéndoles que saldrán adelante siendo simplemente ellos mismos.

En conjunto, las exigencias adultas hacia la infancia de hoy resultan excesivas y tienden a reducir la diversidad humana; esperamos que se comporten como personas mayores: que sean serios, responsables, silenciosos, estáticos y productivos. En cierto sentido, como ya comentamos, es posible que tengamos los niños y niñas más adultizados de la historia, al tiempo que, de forma paradójica, los más infantilizados. «Ellos se sienten mal porque saben que están decepcionando a sus padres y profesores», lamenta Diller. A menudo, la forma de conseguir que sean casi «perfectos» entra en contradicción con otros valores y discursos de nuestra cultura, como el derecho a elegir, a ser diferente, a expresarse con libertad y a participar.

Una de las preguntas del cuestionario utilizado para diagnosticar el TDAH es «¿Interrumpe la conversación de los adultos?». Recuerdo que se trataba de algo del todo inaceptable cuando yo era niña, en la década de 1970. Los adultos nos miraban fijamente a los ojos y sabíamos que estábamos haciendo algo mal, que no podíamos «molestar» ni teníamos derecho a intervenir, como uno más, porque ellos eran los «mayores» y nosotros los «menores». En aquella época, el respeto se entendía principalmente como obediencia a unas normas impuestas. La necesidad de participación infantil en la comunidad adulta no se contemplaba, entre otras cosas, porque niños y niñas disfrutábamos de nuestro propio espacio social, con los iguales, en casa y, especialmente, en la calle. Hoy, como comentamos en el capítulo anterior, su situación ha cambiado de forma radical: la infancia se encuentra en franca minoría y bastante aislada. Pero también nuestra sociedad se ha vuelto más democrática; la distancia social y cultural entre generaciones se ha reducido; las relaciones han pasado de estar centradas en la autoridad y en criterios externos, como el deber y la moral, a basarse en factores internos de mutua satisfacción e intimidad, es decir, en la capacidad de afecto, de comunicación, empatía y comprensión.¹¹ Asimismo, la *Convención sobre los Derechos del Niño* de Naciones Unidas (1989), ratificada por prácticamente todos los países del mundo (excepto Estados Unidos y Sudán del Sur), establece que los menores de 18 años son los protagonistas de sus vidas y tienen derecho a participar en las decisiones que les afectan.

«En este contexto, algunos aspectos de la definición del TDAH parecen totalmente desfasados y arcaicos», observa Beatriz Janin. Lo cierto es que, pese a los avances en la democratización de las relaciones adultos-niños tanto legales como reales, las prácticas de crianza y educación evolucionan con lentitud y, en muchos lugares, la infancia aún no recibe el cuidado y el respeto que merece: «Cuando no los escuchamos, cuando les impedimos expresarse —explica José Carlos Tobalina, educador y miembro de Acción Educativa— los estamos obligando a buscar otras salidas; no pueden estar presentes en nuestra realidad, y entonces pierden la atención».

Para este maestro, un niño con déficit de atención está en realidad «mal atendido, no en el sentido de mal cuidado en lo material, sino de no escuchado, no respetado».

Lo mismo opina Chris Mercogliano, director de la Albany Free School, una escuela democrática situada en los suburbios de Nueva York, con un elevado número de alumnos «difíciles»:

Todos los niños necesitan amor y contacto, pero especialmente aquellos que están luchando por establecerse en el mundo. Necesitan reconocimiento y permiso para ser ellos mismos. Más que atender al profesor, precisan ser atendidos.¹²

Las capacidades de escucha y atención no dependen en exclusiva del hábito, ni tienen solo una dimensión cognitiva; por tanto, para desarrollarlas no basta con entrenar la obediencia y la disciplina. Al igual que otras cualidades humanas, se adquieren por transmisión directa al recibirlas de otros: sabemos cuidar y atender a los demás porque previamente hemos recibido el amor y la atención que necesitábamos de personas maduras, capaces de reconocernos y aceptarnos tal como somos. Quizás un buen ejercicio para los padres, maestros y profesores que encuentran dificultades a este nivel sea valorar francamente cómo está esa balanza: cuánta atención pedimos a las criaturas y cuánta les damos.

Predelinencia infantil

Es probable que la escuela constituya la institución normalizadora que más transformaciones requiere para dejar de ser el mosaico de anomalías bien gestionadas en el que se está convirtiendo. Recientemente, visité un colegio dedicado en especial a la integración y me sorprendió que, aunque los estudiantes compartían aulas y clases, cada subgrupo estaba perfectamente etiquetado y tratado según protocolos y metodologías precisas: «Tenemos los disléxicos, dislálidos, autistas, Asperger, déficit de atención, problemas de conducta... y luego están los ordinarios», me explicaba una maestra. No me atreví a preguntarle a quién se refería con la palabra «ordinario»... Me quedé con la fuerte impresión de que todas esas casillas en las que los colocamos no traducen más que nuestra dificultad para (con)vivir con las diferencias sin temor, sin la necesidad de marcarlas y separarlas; nuestra incapacidad para reconocer todo lo que pueden aportar.

Como señala el historiador Christopher Lane,¹³ continuamente se exige a las personas uniformidad, y al que no encaja se le transmite una imagen negativa de sí. Pero la homogeneidad es imposible, y empeñarse en ella solo lleva a limitar el desarrollo de las capacidades creativas y del pensamiento crítico de los niños y jóvenes. Por otro lado, el

mismo autor explica que a partir del siglo XIX se produce un cambio radical en la forma de apreciar la conducta «antisocial». Según Lane, el movimiento romántico que dominaba las artes y las letras en la primera mitad de ese siglo valoraba los comportamientos desviados como una forma de crítica social, una especie de indicador que podía ayudar a identificar los problemas colectivos, los ámbitos que era necesario repensar, reorganizar y reconducir. Hacia el final de esa centuria, sin embargo, los mismos comportamientos empezaron a verse desde una perspectiva exclusivamente individual como sospechosos, amenazantes, patológicos e incluso criminales.

Normalizadas (y neutralizadas), las personas nos volvemos más previsibles, manejables y controlables. Los problemas entendidos como desviaciones son imputados a los individuos cuyos «defectos de fabricación» o de «planificación genética» necesitan ser disciplinaria y/o químicamente corregidos; entretanto, la estructura del entorno social continúa inmutable e incuestionable, reproduciéndose hasta el infinito. De esta forma, las dificultades nunca se resuelven porque no se trabaja sobre sus causas. La ansiada «normalidad», como objetivo educativo, acaba convirtiéndose en patología o en una insípida mediocridad.

Además, las etiquetas en la infancia corren el riesgo de transformar loables intenciones pedagógicas o terapéuticas en formas de predicción —efecto Pigmalión—, como ya demostraron Rosenthal y Jacobson:¹⁴ las expectativas de los profesores (y de los adultos en general) sobre los niños y las niñas determinan sus resultados: hacen de los problemas una realidad probada en lugar de contribuir a resolverlos. En el caso del TDAH, se fija y cronifica una situación (con una enfermedad que se define, además, como «incurable») en lugar de centrarse en los procesos y dejar abierto un futuro de posibilidades.

Los humanos somos seres en continuo crecimiento, cambiamos de manera constante a lo largo de toda la vida, pero en especial durante la infancia. Adquirimos capacidades en tiempos y ritmos distintos, y nuestro desarrollo, lejos de ser lineal u homogéneo, posee su propia lógica interna: se trata de un proceso en extremo sensible y complejo, sujeto a variaciones, en la mayoría de los casos transitorias, que vienen determinadas por una multiplicidad de factores internos y externos.

Sin embargo, algunas personas, incluso profesionales y expertos, parecen convencidas de lo contrario. Es el caso de Richard Tremblay, profesor de Psicología en la Universidad de Montreal, en Canadá, quien asegura que es posible identificar el germen de la delincuencia desde la primera infancia. Para Tremblay, cuantos más problemas de conducta presenta un niño de 3 años, más posibilidades tiene de convertirse en un adolescente y un adulto violento, con una probabilidad de predicción igual o superior a la del cáncer. Según sus investigaciones, el 25 % de los diagnosticados con TDAH serán delincuentes en la adolescencia.

A partir de ideas similares, recogidas en un informe del Instituto Nacional de la Salud y la Investigación Médica francés¹⁵ (en cuya elaboración participó el propio Tremblay), el entonces ministro del Interior, Nicolas Sarkozy (2006), presentó un proyecto de ley para la prevención de la delincuencia, basado en la identificación precoz. El informe vincula delincuencia y enfermedad mental, establece una relación de causa-efecto entre las rabietas infantiles y ¡las conductas agresivas adultas!, y señala los siguientes rasgos de carácter en los

niños difíciles: «frialidad afectiva», «tendencia a la manipulación», «cinismo» e «índice de moralidad bajo».

El programa se basa en cuestionarios destinados a padres, escolares y profesores, con preguntas sesgadas y descontextualizadas sobre el grado de agitación, de obediencia o la capacidad de permanecer sentados. La idea inicial era apartar y ofrecer una educación especial a estos «predelincentes infantiles» para evitar que llegaran a serlo en el futuro. Pero el proyecto provocó la indignación de muchos profesionales de la infancia, que lo calificaron de «peligroso y determinista», y elaboraron una petición, con más de 130 000 firmas, solicitando su retirada. Al final, el Comité Nacional de Ética se pronunció en contra del programa al considerar que no contemplaba la decisiva influencia del entorno en el comportamiento humano. Jean-Claude Ameisen, uno de sus miembros, observa que la simple posibilidad de corregir un comportamiento mediante el uso de una droga hace que los márgenes sociales de tolerancia y «normalidad» basculen: «Antes de la invención de Ritalin [Rubifén en nuestro país], hace veinte años, las mismas conductas que hoy parecen insoportables se consideraban normales», afirma este médico e investigador en biología.

La experiencia de esta familia así lo confirma:

Hace unos meses decidimos quitarle la medicación —cuenta Juan, padre de un niño con TDAH—; iba mucho mejor y quisimos ver su evolución sin el fármaco. Pero tuvimos que volver a dársela enseguida porque su comportamiento empeoró: la maestra empezó a quejarse, estaba más agresivo e incluso nosotros teníamos serias dificultades. Frente a la disyuntiva, ahora lo tenemos claro: preferimos que tome la pastilla; es mucho más fácil para todos.

En una ocasión, el conocido psicólogo norteamericano Jerome Bruner consiguió que un juez neoyorquino revocara la sentencia a cadena perpetua dictada para un adolescente que había cometido un homicidio. El argumento de Bruner fue que el veredicto era absolutamente irrespetuoso con la naturaleza humana, cuya condición esencial es el cambio continuo. Condenar a una persona (y en especial a un niño) para toda la vida significa negarle la posibilidad misma de ser humano, es decir, de cambiar, renovarse y transformarse, etc.

Algo parecido sucede, en mi opinión, ya no con sentencias judiciales sino, en este caso, con diagnósticos médicos y psicológicos de cuya organicidad no existen pruebas y que, sin embargo, condenan al paciente a vivir como un enfermo toda la vida. Su éxito depende, evidentemente, del poder de las profecías autocumplidas: la cronificación del síntoma se ve favorecida y confirmada por mecanismos de construcción social e «indefensión» farmacológica.

¿Todos enfermos?

Al revisar las sucesivas versiones del DSM, Christopher Lane se dio cuenta de que la mayoría de los trastornos que han venido a engrosar sus páginas, desde su primera publicación en 1952, hacen referencia a características, conductas o rasgos de personalidad que hasta ese momento se consideraban normales.

El caso de la timidez, entendida como un síntoma de fobia o ansiedad social, es revelador: tras ser incluida en 1980 en la tercera edición del Manual Diagnóstico de la APA, pasó a

convertirse, en tan solo seis años, en el tercer trastorno más importante en Estados Unidos, después de la depresión y la dependencia del alcohol. Pero la controversia entre los expertos estaba servida: algunos especialistas insisten en que solo quieren tratar los casos «extremos», mientras otros admiten no poder distinguir de forma correcta entre el «rasgo de personalidad» (que sería aceptable) y la patología de ansiedad social (susceptible de ser tratada). El límite entre enfermedad y normalidad se desdibuja. Ponerse nerviosa al hablar en público, o sentirse incómoda por tener que comer sola en un restaurante pueden dejar de ser comportamientos adaptados, o incluso valorados como muestras de humildad y prudencia, para convertirse en una auténtica epidemia: el 50 % de la población mundial podría sentirse identificado con una definición tan amplia de la enfermedad.

Las drogas del estilo de vida

Emociones consideradas «negativas» como la rabia, la tristeza o el miedo pasan a ser un asunto de epidemiología en lugar de una cuestión de expresión, comprensión, escucha e intimidad.

Con la ampliación del número de trastornos, «cada vez son menos las personas que pueden considerarse “normales” sin tener necesidad de ayuda médica o psiquiátrica», señala Lane. Las ciencias del alma, o de la mente, están olvidando su papel en el alivio del sufrimiento psíquico para convertirse en «escultoras» y promotoras del ser humano «perfecto». La publicidad, el cine, la moda, la estética, la cosmética, la dietética o la cirugía nos ofrecen un modelo de cuerpo hermoso (que excluye la mayor parte de las diferencias humanas y las reduce a la condición de defectos) y nos brindan la oportunidad de conseguirlo. Del mismo modo, la neurología, la psicología, la psiquiatría y la pediatría, con el apoyo de la industria farmacéutica y de instituciones normalizadoras como la escuela, dibujan una imagen de la personalidad humana «normal» a la que debemos conformarnos, so pena de ser excluidos y considerados enfermos. Para conseguirlo está permitido utilizar incluso sustancias químicas cuyos efectos secundarios son prácticamente desconocidos. Las personas tristes consumen Prozac para no llorar y estar contentas; numerosas sustancias ayudan a adelgazar y mantener la línea; Viagra potencia la erección y nos promete relaciones sexuales más satisfactorias; tomamos vitaminas y estimulantes al levantarnos para estar activos, analgésicos para no sentir el dolor, tranquilizantes para no estresarnos, suplementos deportivos para ir al gimnasio y, al final de la jornada, sedantes para dormir. En las universidades y empresas ultracompetitivas es frecuente el uso de anfetaminas y otros potenciadores cognitivos para mejorar el rendimiento. También las nuevas tecnologías prometen mejorar nuestros imperfectos e incompletos cuerpos para convertirnos en «superhombres» y «supermujeres». Tal vez deberíamos preguntarnos qué es lo que de humanidad perdemos con el cambio.

Las *lifestyle drugs* o «drogas del estilo de vida» permiten esculpir a nivel psicofarmacológico una personalidad socialmente aceptable para estar «más que bien», según expresión del psiquiatra norteamericano Peter Kramer.¹⁶ Se trata de utilizar una medicación para potenciar rasgos de carácter deseados, más que para tratar enfermedades. Según algunos

especialistas, los fármacos comúnmente prescritos para el TDAH podrían ser una variedad de este tipo de drogas: se busca que niños y niñas mejoren su conducta y se adapten mejor a la escuela. Buena prueba es que, siguiendo el consejo de sus pediatras, cada vez más familias deciden descansar de la toma ¡los fines de semana y durante las vacaciones! ¿Qué clase de enfermedad orgánica y genética es la que mejora en vacaciones y empeora durante el curso escolar? ¿Tal vez la alergia a la escuela?

Vivir las emociones

La exigencia de normalidad viene acompañada de una marcada preferencia social por el lado «bueno» de la realidad: crecimiento continuo, expansión constante y mejora permanente. Nuestra vida ha de ser maravillosamente perfecta, lineal, sin desvíos, errores ni baches. Todos los días sol y buen tiempo; un eterno verano que nos incita a mostrar y cultivar «la mejor versión de nosotros mismos», a ser siempre optimistas, vitales, encantadores..., incluso cuando nos sentimos fatal. Para ello, obviamente, debemos reprimir aspectos fundamentales de nuestra naturaleza que suponen retraimiento, pausa, reposo, oscuridad o contracción. No nos damos permiso para los momentos de debilidad, de enfado, de vacío, de cansancio, ofuscación o aburrimiento. Pero en la vida cada cosa tiene su contrario, todo funciona por ciclos que se alimentan y se complementan: hay frío y calor, diástole y sístole, inhalación y exhalación, día y noche, alegría y tristeza, etc. Igual que en invierno la savia de los árboles se retira a descansar al tronco para salir con más fuerza en primavera, así el desarrollo infantil, lejos de ser homogéneo, pasa por fases de latencia en las que parece que no ocurre nada o incluso que se produce una involución. He observado esto en distintos tipos de aprendizajes: cuando los ritmos de los niños son respetados y tienen la posibilidad de elegir sus actividades pueden mostrar, por ejemplo, un fuerte interés por la lectura durante una temporada, para después olvidarla durante períodos que se prolongan semanas e incluso meses. Y cuando vuelven a retomarla de manera espontánea, suelen mostrar extraordinarios avances que nos dejan atónitos porque no son fruto del entrenamiento. Aunque invisibles desde el exterior, dentro de ellos las estructuras cerebrales encargadas de estas capacidades han continuado trabajando y madurando. En cualquier aspecto de la vida, para crear el orden que representa un nuevo aprendizaje, las personas atravesamos períodos de caos y reorganización que resultan a menudo incomprensibles, pero son absolutamente necesarios y naturales. Cuando al luchar contra ellos los convertimos en un problema e impedimos que puedan vivirse en su plenitud, contribuimos a fijar esos momentos en lugar de permitir que puedan pasar a otra cosa.

En concreto, los procesos de maduración emocional están estrechamente ligados al desarrollo nervioso y cerebral, como puede observarse en el caso del enanismo emocional (un niño de 6 años con este síndrome puede aparentar menos de 3 por su tamaño), un fenómeno que, aunque raro, da cuenta de los fuertes vínculos entre las dimensiones física y psíquica del ser humano. Así, por ejemplo, el estrés y las tensiones afectivas afectan a la química del córtex cerebral donde se sitúan los centros de la atención, la motivación y la autorregulación, todos ellos relacionados con el TDAH.

En nuestra cultura tendemos a dividir las emociones en positivas y negativas y solemos frenar la expresión de estas últimas. Sin embargo, exteriorizar la rabia o la tristeza que sentimos nos sirve para reconocer nuestro poder personal, aprender a poner límites o conectar con nuestras necesidades más profundas. Además, facilita la transición natural hacia un nuevo estado emocional. Las rabietas, por ejemplo, tienen sentido en el crecimiento de una criatura de 2 o 3 años que está empezando a tomar distancia de su madre y a afirmarse como persona separada e independiente. Frenar su expresión no solo la priva de una excelente vía para construirse, sino que puede dar lugar a una acumulación de ira y frustración que, a la larga, desemboque en otros síntomas. Sin embargo, algunos profesionales, como el ya citado Richard Tremblay, las fijan para convertirlas en la antesala de la delincuencia. La sola idea de una relación entre los berrinches infantiles y la criminalidad resulta exagerada y trágica, el perfecto argumento para una novela de ciencia ficción. Es increíble que pueda ser sostenida, e incluso avalada, por instituciones gubernamentales y académicas.

En la misma línea, una de las preguntas del cuestionario elaborado para evaluar la salud mental de los estudiantes franceses pide a padres y profesores que estimen si el niño «llora o ríe demasiado». Es un buen ejemplo de cómo nuestra cultura frena cualquier expresión emocional (¡incluso la «positiva»!) y la considera un signo patológico. Los niños y las niñas viven con intensidad los afectos, son espontáneos y están naturalmente en contacto con su mundo emocional: algunos estudios aseguran que los menores de 6 años se ríen, de media, unas cuatrocientas veces al día, mientras que los adultos lo hacemos solo ¡entre veinte y treinta! Teniendo en cuenta los beneficios de la risa para la salud en general, este podría ser un excelente indicador de la calidad de la crianza y la educación, así como de todo lo que las criaturas pueden enseñarnos.

Tristeza, duelos y depresión

La tristeza es otro de los estados naturales que apenas se toleran. Recuerdo la historia que me contó la famosa pedagoga Rebeca Wild, acerca de un niño norteamericano que se había trasladado con su familia a Quito (Ecuador). El pobre no paraba de llorar porque había dejado a sus mejores amigos en Estados Unidos. Pero sus padres incapaces de soportar su tristeza (probablemente porque se sentían culpables) le daban un dólar por cada día que estuviese contento.

La mayoría de los cambios en la vida de un individuo producen ansiedad y representan una forma de duelo: poco a poco descubrimos lo que ganamos con la nueva situación, pero antes o después también tomamos conciencia de aquello que perdemos. Cuando los duelos pueden ser vividos, expresados y acompañados de forma conveniente por personas comprensivas y afectuosas, podemos superarlos e, incluso, recoger sus frutos. En caso contrario, se quedan estancados y puede que nunca lleguemos a sobreponernos del todo.

Hoy en día, la prisa por crecer, rendir y adaptarse, evitando ser excluido, no deja espacio ni tiempo para atravesar el dolor. El borrador de la última versión del famoso Manual Diagnóstico de la APA, del que tanto hemos hablado, contempla, por ejemplo, que una persona

sea tratada por depresión (y convenientemente medicada) cuando sufre la muerte de un ser querido y su aflicción se prolonga ¡durante más de dos semanas!

En el caso de las niñas y los niños adoptados, una población en la que, curiosamente, los diagnosticados con TDAH son entre ocho y dieciséis veces más frecuentes que en la población general, los cambios suelen ser repentinos y extremos: en pocas semanas pueden encontrarse con nuevas personas de referencia, cuidadores, compañeros, otro país, lengua, clima, alimentación, hábitos y costumbres, etc. Muchos de ellos, en su corta trayectoria vital, no han podido establecer vínculos firmes y seguros ni disfrutar de la presencia de una figura materna estable, disponible y afectuosa. Y, sin embargo, se espera que reaccionen positiva y rápidamente al nuevo contexto, que se adapten a su familia adoptiva, al entorno social y a la escuela en un tiempo récord. Pocas veces se tienen en cuenta sus carencias, sus dificultades emocionales, su necesidad de hacer duelos adecuadamente acompañados.

Para fomentar la participación y mejorar la calidad en estos procesos se creó hace unos años un consejo de niños y niñas como parte de unos servicios autonómicos de protección a la infancia. Una de sus primeras propuestas fue que las trabajadoras sociales dejaran a los menores el tiempo necesario para recoger sus cosas y despedirse de sus familiares y amigos cuando venían a buscarlos para llevarlos al centro de acogida. Parece increíble que algo tan básico no formase ya parte de los protocolos de estas profesionales.

Tampoco los adultos estamos libres de la socialmente bien organizada «policía emocional», en la que, casi sin darnos cuenta, todos participamos. Recientemente, una amiga que estaba pasando por una crisis de pareja se echó a llorar en la consulta del médico y salió de allí con una receta de Prozac. La depresión, que para algunos expertos es fruto de la acumulación de penas y malestares no expresados —ni elaborados, ni resueltos— está convirtiéndose en una auténtica epidemia: se estima que unos 350 millones de personas la padecen en todo el mundo. Según las previsiones, en el año 2020 será la segunda causa de incapacidad a nivel mundial.

Recordando a la psicoanalista francesa Élisabeth Roudinesco, Beatriz Janin afirma que si esta es la época de los adultos deprimidos no es raro que sea también la de los niños hiperactivos: con su movimiento tratan de hacer reaccionar a los mayores, o bien caen ellos también en la tristeza.

De ahí el elevado número de diagnósticos de bipolaridad (cambios bruscos en el humor, la energía y el comportamiento) que, en los últimos tiempos, proliferan entre niños y niñas.

La predominancia del enfoque geneticista en la psicología y la psiquiatría actuales atribuye a factores internos innatos determinadas reacciones a los estresores del entorno familiar, escolar y social, y los identifica con desequilibrios químicos en el cerebro, principalmente en los niveles de neurotransmisores como la serotonina. Desde una visión mecanicista del cuerpo humano, la solución que se propone es restablecer el equilibrio mediante la introducción de una sustancia apropiada. De una forma artificial y forzada se aparta a las personas de su propia realidad emocional, de sus vivencias interiores. No se les da la oportunidad de comprenderlas, de elaborarlas, ni de responsabilizarse de ellas, y se las condena a depender de una exterioridad donde deben encontrar todas las soluciones.

Comercialmente bien explotado, el miedo al dolor se transforma en un auténtico pánico que, de manera paradójica, acarrea nuevos sufrimientos. Stephen Jenkinson,¹⁷ uno de los especialistas mundiales en cuidados paliativos, habla de las expresiones de terror que con frecuencia contempla en los ojos de los moribundos a quienes se medica para que no sufran. La ausencia de las sensaciones corporales que nos acompañan de forma natural en el tránsito hacia la muerte deja a los pacientes en una especie de vacío insoportable y convierte esa transición esencial de la vida en una experiencia espantosa.

En la misma línea, estudios recientes han demostrado que el uso de drogas como los antidepresivos para cambiar estados psíquicos produce «embotamiento emocional» (*emotional blunting*), un fenómeno caracterizado por la dificultad para conectar con lo que sentimos: imposibilidad de llorar, de reaccionar frente a eventos con una fuerte carga sensible y de empatizar con otras personas. Separados drásticamente de nuestras propias emociones, somos incapaces de comprender y aceptar las de los demás.

Niños hipersensibles, padres y maestros desatentos

Algunos especialistas consideran que los síntomas del TDAH se manifiestan desde el nacimiento. Aseguran que se los reconoce porque son «bebés irritables, malhumorados, que duermen mal y a los que resulta difícil consolar». De nuevo, el comportamiento de una criatura se atribuye exclusivamente a causas internas, sin tener en consideración la importancia de su interacción con el entorno y la complejidad de los sistemas humanos, familiares y sociales en los que se encuentra.

En una cultura con serias dificultades para procesar y canalizar las emociones, niños y niñas vienen al mundo con una extraordinaria sensibilidad hacia los movimientos energéticos de su entorno afectivo. Podríamos decir que funcionan como esponjas y/o espejos emocionales de los adultos: todo aquello que somos incapaces de expresar, con lo que no nos permitimos entrar en contacto porque nos duele, no está bien visto o no es lo que pensamos que «debemos» sentir, ellos y ellas nos lo devuelven ampliado. El conocido terapeuta danés Jesper Juul afirma que es precisamente en este ámbito, en el que son mucho más competentes que los adultos, donde pueden enseñarnos justo lo que necesitamos aprender.¹⁸

El único problema es que, a menudo, no estamos preparados (ni recibimos la ayuda necesaria) para comprender sus mensajes. Juul pone como ejemplo el caso de Lyly, una bebé de 6 meses que llora de forma insistente cada día cuando van a dejarla en la guardería. Con su llanto, la pequeña exterioriza las dificultades emocionales de su madre para separarse de ella: ha tenido que contener sus sentimientos de tristeza y culpa porque a nivel económico no puede permitirse dejar de trabajar y quedarse en casa a cuidarla. Lyly siente como suyas las tensiones maternas y las expresa en su propio lenguaje. Si fuera capaz de hablar y poner en palabras las emociones se explicaría más o menos de esta forma: «Querida mamá: creo que hay algún problema con la guardería. Y me parece que solo tú tienes la capacidad, y la responsabilidad, de resolverlo».

Con su sensibilidad hacia las cuestiones afectivas, nuestros hijos e hijas nos enseñan a no engañarnos, a ser auténticos. Nos invitan a abrirnos a lo que sentimos y ponerlo en coherencia con nuestra forma de pensar y de actuar. Si bien es cierto que algunas criaturas son más sensibles que otras, todas tienen la capacidad de percibir y registrar hasta los más mínimos cambios en su entorno emocional. Si aprendemos a reconocer sus estados de ánimo y sus comportamientos, podemos emplearlos como una especie de barómetro de la atmósfera física y psicológica de nuestras casas y escuelas. El exceso de movimiento, la inatención o las conductas problemáticas reflejan a menudo ambientes inadecuados, con tensiones y conflictos no resueltos. Cuando la falta de respeto, la rabia o incluso manifestaciones psicósomáticas como un dolor de estómago persisten largo tiempo, es muy probable que los pequeños estén sometidos a algún tipo de estrés sobre el que no tienen ningún control. No debemos olvidar que niños y niñas aprenden principalmente por imitación del ejemplo que les damos los adultos: si los tratamos con respeto tenderán a ser respetuosos; si les damos amor se mostrarán amorosos; si estamos presentes y atentos a sus expresiones y necesidades, nos atenderán.

Muchas veces los «mayores» nos vemos desbordados, tenemos dificultades para fijar nuestros propios límites y para asumir nuestras numerosas responsabilidades. Otras, simplemente nos sentimos agobiados con preocupaciones que no nos dejan suficiente disponibilidad mental y emocional para prestarles atención. Reflexionando sobre esto, el doctor Peter Breggin se pregunta: «muy bien, pero ¿de quién es el problema?». Y constata que el diagnóstico de TDAH suele aplicarse a criaturas que no tienen cubiertas sus necesidades auténticas, en particular las afectivas: la interacción con sus padres, maestros y/o cuidadores no es satisfactoria y pueden estar aburridos, ansiosos o irritados en su entorno familiar o escolar. Para Breggin, estos síntomas no deberían desembocar en un diagnóstico de enfermedad mental infantil, sino en redoblados esfuerzos por responder a sus carencias: «La cura para estos niños —asegura Breggin— es más atención amorosa y racional por parte de sus padres y cuidadores».

Junto con el Trastorno de Déficit de Atención Parental (TDAP), el polémico psiquiatra norteamericano acuña también el de Déficit de Atención del Maestro (TDAM), que atribuye principalmente a la rígida estructura del sistema educativo y a la uniformidad de sus enfoques y programas. Los profesores se sienten presionados para avanzar con los contenidos del currículo, y no tienen el tiempo ni, en ocasiones, las herramientas adecuadas para personalizar la enseñanza y responder a las necesidades individuales de sus alumnos.

Relaciones empáticas

Aunque esenciales para el futuro de nuestra sociedad y del planeta, la crianza y los cuidados están escasamente valorados y poco o nada apoyados en nuestro país, uno de los que menos protección ofrece a las familias. Disponemos de menos tiempo libre del que tuvieron nuestros padres y abuelos, y los problemas laborales, sociales y económicos nos impiden ofrecer a nuestros hijos toda la presencia y la disponibilidad mental y afectiva que necesitan.

Hemos crecido en una cultura de relaciones basadas en el deber, la autoridad y la moral, que prima la eficacia y la obediencia por encima de los deseos genuinos, las emociones y los sentimientos de las personas. Un modelo que repetimos casi sin darnos cuenta porque lo hemos aprendido en la práctica, donde los roles y las obligaciones limitan las posibilidades de experimentar verdaderos encuentros, de intimar y empatizar con el otro. Y cuando insatisfechos tratamos de acercarnos a las criaturas desde una posición más humana y comprensiva nos asaltan las dudas y encontramos dificultades para identificar nuestras propias necesidades, fijar prioridades, poner límites y mostrar nuestra vulnerabilidad sin perder nuestro lugar. Buscando el punto medio pasamos fácilmente del autoritarismo al laxismo (*laissez faire*), nos declaramos impotentes y dejamos que las cosas, simplemente, sucedan.

Si la búsqueda de contacto emocional es lógicamente mayor en aquellas criaturas que no disfrutaron de vínculos estables, seguros y afectuosos durante sus primeros meses y años de vida, puede decirse que todos los jóvenes de hoy están hambrientos de cariño y atención de adultos afectuosos, relajados, maduros y seguros de sí mismos, mucho más que de bienes materiales y objetos de consumo que «compre» su felicidad. Desean relaciones auténticas, basadas en el respeto, la confianza y el compromiso mutuo, donde se los aprecie simplemente por lo que son. Adultos que los ayuden a encontrarse y a construirse, a ser ellos mismos sin imponerles un modelo prefabricado. Es así como se sienten —y, en general, nos sentimos todos los seres humanos— verdaderamente queridos...

En este tipo de interacciones también nosotros crecemos como personas. Porque madurar, como sostiene la protagonista de la película de Patricia Riggen *Educando a mamá* (2012), no es una cuestión de edad, sino un proceso que se prolonga a lo largo de toda la vida.

En un mundo donde apenas hay espacios para la expresión emocional, capaz de construir, como muestra el excelente documental de Patricio Guzmán *Nostalgia de la luz* (2010), extraordinarios aparatos para contemplar las estrellas más lejanas, pero sordo por completo al lamento de un ser humano, nuestra pequeña aportación puede contribuir a cambiar, aunque sea muy despacio, los hábitos y la inercia del sistema social. Padres, abuelos, tíos y maestros no podemos emprender esta aventura de manera aislada: tenemos que juntarnos, crear «tribu», apoyarnos y empezar a trabajar juntos para impulsar una cultura del cuidado, más acogedora y que sitúe en su centro las necesidades de la vida en lugar de las del mercado.

Al escuchar a la infancia aprendemos a ver más allá de sus dificultades aparentes, a mantener la calma o a observar y comprender el sentido de su comportamiento en lugar de asustarnos, enfadarnos y buscar una solución inmediata. También nos situamos en una posición realmente adulta, es decir, responsable de la relación, desde la que podemos ayudarlos (solos o con el apoyo de algún profesional) a expresar su sentir, a comprenderse y encontrar una salida.

Permitir que un niño exprese, por ejemplo, su malestar con la escuela puede resultar difícil. Pero sin la posibilidad de exteriorizar este sentimiento nunca podrá elaborarlo y empezar a ver y a valorar otros aspectos de esa realidad. Como ha demostrado desde hace casi un siglo toda la psicología humanista, de Rogers a Marshall Rosenberg, pasando por Thomas Gordon,¹⁹ las emociones son estados temporales por los que es preciso transitar para acceder

a otros. Reprimidos, la rabia y el odio se quedarán dentro algún tiempo, pero encontrarán con rapidez nuevas vías para salir a la superficie en forma de comportamientos, miedos e incluso dolencias somáticas: «Los afectos no transitados, que no pueden ser nombrados, dejan marcas en el cuerpo —asegura Beatriz Janin—. Se convierten en síntomas».

Además de la escucha empática, niños y niñas, en especial los pequeños, se benefician del juego espontáneo para representar y elaborar conflictos, liberar tensiones y atravesar duelos. Un instinto natural del ser humano que, como hemos visto, no es suficientemente comprendido ni valorado y encuentra numerosas trabas para materializarse: disponibilidad de espacios, demandas de productividad y «rendimiento» escolar, sobreprotección, directividad adulta, etc.

La escuela convencional se empeña en ver a los niños como simples alumnos, cerebros que deben responder a las exigencias académicas del profesor dejando fuera su personalidad y sus emociones. Y, aunque cada vez más padres y profesores toman conciencia de la enorme importancia del bienestar emocional (base de una sólida autoestima personal) para el correcto funcionamiento de las capacidades cognitivas,²⁰ la educación del sentir debe salir de los estrechos límites de un contenido y unas metodologías para integrarse como práctica cotidiana en la labor pedagógica. Una práctica que incluye todo lo que se dice y se hace en clase.

Hace poco, una maestra me explicaba el excelente y creativo trabajo que realiza con sus alumnos de primaria en el ámbito de las emociones. Pero al hablarme de sus propias reacciones a las intervenciones de los niños comentó: «Muchas veces tengo que salir de clase para que no vean mis lágrimas». Me pregunto: ¿cómo podemos educar sus emociones si no nos permitimos expresar las nuestras?, ¿si nos vemos obligados a ocultarlas? ¿Es posible desarrollar una cultura que no separe las emociones negativas de las positivas ni pretenda reprimirlas, orientarlas o dirigirlas? ¿Que simplemente las acepte, las contenga (en el sentido de darles un espacio de seguridad consciente) y las deje fluir? Empezar a dar los primeros pasos en este sentido, aunque sean vacilantes e inseguros, aunque nos equivoquemos..., es participar en la construcción de un nuevo mundo para todas y todos.

De la atención a la concentración

Entre los principales síntomas del TDAH se encuentra la falta de presencia y disponibilidad mental, que se manifiesta en continuas distracciones y una capacidad de atención y de concentración reducida, limitada a cortos períodos de tiempo.

Entre la población de niños diagnosticados con el trastorno el porcentaje de desatentos crece con rapidez y, como hemos visto, el género femenino es el más afectado. También comentamos que, aunque en menor grado, muchas maestras están empezando a detectar este tipo de dificultades entre la población general de alumnos «normales», comparados con los de hace veinte o treinta años.

El estilo de vida moderno, rápido y fragmentado no nos deja tiempo suficiente para pararnos simplemente a sentir, a estar presentes. Y convierte esa atención en un recurso muy valioso y, a la vez, en un enorme problema. El psicólogo inglés Aric Sigman²¹ afirma que no son solo los niños y niñas sino toda nuestra sociedad la que tiene déficit de atención, además de

hiperactividad. Ellos solo actúan como un espejo donde nos reflejamos, a veces sin vernos, las personas adultas. Como señala la pedagoga Sandra Carli,²² la niñez es «ese rostro agudo en el que parecen sintetizarse todos los conflictos sociales, culturales e incluso políticos».

Tradicionalmente, asumimos que nuestros hijos y alumnos tienen el deber de atendernos en casa y en la escuela. A cambio del afecto, los cuidados y enseñanzas que reciben, han contraído con «los mayores» una especie de deuda (*to pay attention*, «pagar atención», se dice en inglés): la de escuchar nuestras ideas, consejos y advertencias. Por eso el verbo «atender» suele conjugarse en imperativo y entenderse como el resultado de una decisión voluntaria y consciente del sujeto. Algo indispensable para que pueda ser educado y educable. Desde este punto de vista, si no atienden es porque «no quieren hacerlo» (es decir, desobedecen, se rebelan) o bien, como señala la hipótesis geneticista, porque tienen algún defecto congénito, una predisposición innata y hereditaria a la inatención.

En esta visión de la atención aún pueden encontrarse residuos del viejo paradigma de relaciones desiguales y autoritarias que comentamos en un apartado anterior. En el marco de las nuevas relaciones adulto-niño sería interesante reemplazar el término «atención» por algo que vaya más en un doble sentido, como «conexión», «intimidad» o «empatía», palabras que traducen mejor la dimensión social de la atención. Como señala el doctor Gabor Maté, «nadie nace con la capacidad de atender. Igual que el lenguaje o las matemáticas, es algo que aprendemos». Y, más que un atributo aislado, es el fruto de la interacción entre individuos, de unas condiciones ambientales que pueden o no contribuir a satisfacer las necesidades de desarrollo. Si queremos entender lo que llamamos «inatención» debemos considerar al niño, el contexto y la relación entre ambos.

Atención y creación

En el momento de nacer, el cerebro de un bebé tiene cerca de 100 000 millones de neuronas. La comunicación entre ellas se va multiplicando a medida que la criatura crece, gracias a la mielina (una sustancia que recubre las células nerviosas y favorece sus conexiones) y a los estímulos que recibe del ambiente a nivel sensorial, motor, afectivo y cognitivo.

Prácticamente todo el desarrollo cerebral ocurre en los primeros meses y años de vida, de forma muy intensa y casi, podríamos decir, exponencial. El tamaño del cerebro aumenta rápidamente entre el primero y el quinto año de vida (pasando de 350 gramos a cerca de 1 200, el 90 % del cerebro adulto). Pero lo más extraordinario es la forma en que se va organizando su estructura y aumentando su complejidad: en un entorno favorable (en el que son determinantes el contacto afectivo, la riqueza de estímulos y la alimentación) con tan solo un año ya se están produciendo unos tres billones de sinapsis por segundo, de forma que cuando el bebé alcanza los cuatro años puede llegar a los 1 000 billones de conexiones neuronales.

Esta es, por lo tanto, una etapa esencial para el desarrollo en general y para la atención en particular, una de las capacidades humanas más directamente relacionadas con la creatividad que define el grado de amplitud del foco que es nuestra conciencia.

Aunque muchas veces las utilizamos como sinónimos, la «atención» y la «concentración» son dos estados mentales diferentes, situados en áreas cerebrales distintas: el primero está relacionado con una presencia activa, abierta a todas las percepciones pero sin focalizarse en ninguna. El segundo, por el contrario, es la habilidad que tiene la mente de centrarse en un número reducido de estímulos dejando fuera un campo de atracción mucho más amplio. En el fondo, se trata de dos formas de estar en el mundo que son complementarias. Sin embargo, en nuestra cultura se valora de modo especial la capacidad de prestar atención (es decir, de concentrarse) y se descuida la presencia atenta. Esta es, probablemente, la razón por la cual nuestras vidas se han convertido en una especie de *patchwork*, una sucesión de percepciones fragmentarias y desconectadas.

Investigando sobre las relaciones entre el ser humano y la naturaleza, psicólogos ambientales como los esposos Kaplan²³ identificaron y diferenciaron las dos habilidades, aunque con otras apelaciones:

- *La atención directa o dirigida*, que requiere un esfuerzo, a veces agotador, para excluir de la conciencia la ingente cantidad de estímulos e informaciones que están llegando a nuestro sistema sensorial cada segundo se basa en el control voluntario de las distracciones y la concentración es su cualidad predominante. Utilizamos esta capacidad cuando debemos centrarnos en una tarea como, por ejemplo, realizar un examen.
- *La atención indirecta o no dirigida* no requiere esfuerzo, simplemente, estamos presentes, inmersos en la totalidad del espacio, las sensaciones, emociones y pensamientos; abiertos a todo lo que nos atrae, sin razón aparente ni sacrificio alguno.

La fatiga provocada por un exceso de concentración (atención directa) tiene consecuencias en el pensamiento y, también, en los afectos y emociones humanas: después de realizar durante largo rato una tarea que requiere toda nuestra energía (por ejemplo, tras demasiadas horas leyendo, escribiendo o escuchando a alguien), es frecuente que tengamos dificultades para percibir de manera correcta; nos distraemos con facilidad, nos resulta más difícil resolver problemas o ser creativos y podemos dar signos de impulsividad, impaciencia e irritabilidad. Seis u ocho horas pueden ser demasiadas incluso para un adulto, cuánto más para un niño.

Lo interesante es que, mientras los entornos humanos artificiales —como las calles de una ciudad, por ejemplo— nos interpelan continuamente para que concentremos de forma sucesiva nuestros sentidos en una cosa y luego en otra, la naturaleza nos devuelve a ese estado de atención involuntaria que posee un efecto restaurador, que relaja y descansa nuestras mentes. Y si bien es cierto que la vida no sería posible sin la habilidad de dejar fuera una porción de los estímulos y sensaciones que nuestro organismo recibe de continuo centrándonos en algo, puede que esa apertura consciente sea el estado natural de la mente humana.

Los indígenas y meditadores

Estudios clásicos sobre ondas cerebrales (el potencial eléctrico del cerebro que puede medirse mediante un electroencefalograma), realizados por psicólogos como Lindsley y Smith²⁴ a finales de la década de 1930, muestran que su frecuencia aumenta de manera gradual con la edad, pasando de unos 3,5/4 Hz en los bebés a más de 14 Hz en las personas adultas. Hasta los 24 meses, los recién nacidos registran predominantemente ondas Delta, características del sueño y la relajación profundos, que están relacionadas con la actividad mental inconsciente. La mente del bebé está «fundida» en la totalidad.

Entre los 2 y los 6 años pasan a una intensidad superior con las llamadas ondas Theta, cuya frecuencia se sitúa entre los 4 y los 8 Hz. Los adultos las producimos, por ejemplo, mientras soñamos, en las fases de sueño más superficial y también en estados de meditación y/o hipnosis profunda. A partir de los 6 años y hasta los 12, el cerebro de niños y niñas produce de modo predominante ondas Alfa (entre 8 y 13 Hz), que se vinculan a experiencias como meditar, soñar despierto, o entrar en un estado de hipnosis ligera. En todos estos casos la mente está relajada pero alerta. Por último, cuando cumplen 12-14 años, su cerebro alcanza las llamadas ondas Beta, cuya frecuencia sobrepasa los 13 Hz y puede llegar hasta los 30. Aparecen con el pensamiento y la actividad mental «cortical» consciente, es decir, de las áreas del cerebro relacionadas con el razonamiento, la lógica y, por supuesto, la concentración, funciones que suelen atribuirse al hemisferio izquierdo del cerebro.

Las personas que meditan de manera regular y las que viven plenamente en contacto con la naturaleza, como los indígenas de algunas tribus que aún sobreviven a la globalización, presentan un nivel de actividad eléctrica cerebral inferior al de quienes habitamos el mundo «moderno». Cuando es necesario, salen de ese estado de paz mental y apertura sensorial para concentrarse en los aspectos prácticos de la vida.

Mi impresión es que, a través de la educación, nuestra sociedad intenta inducir en los niños y las niñas formas de pensamiento propias de las personas adultas.²⁵ Y, quizás, al menos una parte de los problemas de atención infantiles venga del esfuerzo que deben hacer para adaptarse a algo que no está en armonía con nuestra naturaleza. De hecho, muchas de las dificultades y conductas que caracterizan al TDAH tienen que ver con «deficiencias» en las funciones cognitivas superiores del cerebro, que requieren un alto grado de atención dirigida y maduran más tarde que las demás.

La perla de la ostra

En la cultura productivista en que vivimos «no hacer nada» está mal visto. Padres y madres preguntamos cada día con ansiedad a nuestros hijos: «¿qué has hecho hoy en el cole?». Y las escuelas, obligadas a presentar sus «resultados», se han convertido en auténticas «fábricas» donde se elabora todo tipo de productos: manualidades, dibujos y pinturas, fichas, ejercicios, regalos, pósteres, cuadernos, vídeos, etc. Testimonios materiales y objetivos (que, paradójicamente, suelen terminar extraviados o en el cubo de la basura) de que nuestros retoños han hecho «algo» en clase o en las extraescolares. La consigna es producir y producir, aunque no siempre se sepa muy bien por qué, ni para qué. A menudo, en detrimento del placer

que proporciona el propio proceso, la vivencia desnuda y subjetiva en sí. El rendimiento exige dedicación y, sobre todo, concentración. Si un alumno se queda un momento pensativo, mirando por la ventana, enseguida viene alguien a sacarlo de su despiste: «¡vamos, espabila!, ¡atiende!, ¡despierta!». El mundo interior, todo lo que no se muestra de inmediato, lo que no es directamente visible ni puede ser medido o comparado ni, en especial, controlado desde fuera, no tiene ningún valor. Por eso los psicólogos llaman al aburrimiento «monotonía estimular», término que refuerza el enfoque externo y superficial de sensaciones que, sin embargo, son enteramente personales.

A veces el tedio o la desgana de un niño llega a convertirse en un auténtico drama y es casi lo peor que puede ocurrirle a una criatura hoy en día. Afortunadamente, la mayoría cuenta con un arsenal de dispositivos electrónicos para evitarlo. Y, en su defecto, padres, profesores y educadores estamos dispuestos a convertirnos en animadores, entrenadores, magos, malabaristas, actores o payasos, con tal de evitar que se aburran.

A mediados del siglo pasado, José Bergamín, uno de mis poetas favoritos, calificó ese estado como «la perla de la ostra»: gracias a él una persona aprende a relacionarse consigo misma, es capaz de atravesar su sensación de vacío y de extraer de ella una creación propia. Hoy la neurociencia viene a aportar datos científicos que confirman y amplían la intuición del poeta. Contrariamente a lo que solía pensarse, cuando no hacemos nada algunas regiones de nuestra mente están incluso más dinámicas que en los momentos de actividad. Es la recientemente descubierta, Red Neuronal por Defecto (RND),²⁶ un conjunto de neuronas que algunos denominan la «materia oscura del cerebro». Los trabajos silenciosos de la RND cumplen la función de un director de orquesta: sincronizan e integran la información de diferentes áreas cerebrales y son esenciales para relacionar, fijar y elaborar vivencias y experiencias, siempre y cuando la mente esté en reposo.

Estos hallazgos sugieren la existencia de dos tipos de distracción y aburrimiento: uno fecundo y creador, el otro estéril. El primero se produce cuando nos enfrentamos a la frustración de no saber qué hacer y somos capaces de resolverla por nosotros mismos; o, de forma paralela, al quedarnos ensimismados «mirando a las musarañas» y bajar nuestra frecuencia cerebral, posiblemente para conectar con nuestro mundo interior y «recargarnos». El segundo ocurre cuando nos vemos obligados a asumir una tarea para la que no estamos motivados; por ejemplo, escuchar «un rollo» que no nos interesa. Es de vital importancia para el desarrollo de nuestros niños y jóvenes que los adultos seamos capaces de distinguir entre estas dos formas de distracción.

Agotados y ansiosos

Como vemos, la atención no es una función psíquica sencilla ni puede desencadenarse simplemente apretando un botón (por ejemplo, el de la voluntad); más bien es el resultado de complicadas operaciones cerebrales, procesos en los que intervienen múltiples componentes. El nivel de activación cerebral es uno de esos factores: si está sobrecargado nos ponemos ansiosos, tensos y tenemos dificultades para ser productivos. Cuando, por el contrario, no

llega al grado óptimo para realizar una determinada tarea, perdemos parte de la información y tenemos dificultades para percibir los detalles. A menudo los niños con TDAH están por encima o por debajo del nivel de activación adecuado: en el primer caso, tienen demasiada energía para realizar una tarea; en el segundo, no pueden concentrarse y se distraen continuamente.

Los niveles de activación cerebral están relacionados con el descanso y la fatiga, pero también se ven afectados por aspectos emocionales como el miedo y la ansiedad. Frente a una amenaza, por ejemplo, nuestro cerebro se carga de energía. Para la terapeuta canadiense Cris Rowan, la mezcla de sedentarismo y de un exceso de horas frente a las pantallas produce estos desequilibrios en la niñez: la luz y la velocidad de las imágenes excitan sus cerebros, pero no les ofrecen la posibilidad de descargar la agitación a través de una actividad motora adecuada; a la larga, el exceso de activación termina por producir fatiga sensorial. Períodos prolongados de concentración, por ejemplo, para atender las instrucciones y explicaciones de un adulto, ya sea en la escuela, ya en las extraescolares o en el tiempo de ocio, pueden producir también fatiga y, por tanto, un bajo nivel de activación.

Pero el llamado «arousal» mental es solo una de las múltiples dimensiones implicadas en la atención. Además influyen, entre otros factores, el grado de novedad e interés de la tarea, la motivación de quien la realiza, la autoestima y el equilibrio emocional, la atención del adulto, etc.

Atención y emoción

Como hemos visto, el desarrollo emocional precede al intelectual: los centros cerebrales que procesan los afectos y la motivación maduran antes que los del pensamiento y la lógica. Aunque la atención es una función del intelecto, sus raíces se hunden en el suelo emocional, en ese «piso de abajo» del que hemos hablado: «Las emociones constituyen las bases de la atención, incluso después de que la inteligencia racional domine el pensamiento consciente», afirma Gabor Maté.

Muchas veces un niño no consigue concentrarse porque su mente está inmersa en preocupaciones, ansiedades o miedos de los que ni siquiera es consciente o que, por alguna razón, no puede comunicar. En una jornada sobre la importancia del juego en la infancia, el psicoanalista Juan Pundik, presidente de la Plataforma Internacional contra la Medicalización de la Infancia y autor de varios libros sobre la hiperactividad,²⁷ ironizaba diciendo que los más jóvenes «tienen derecho a estar apenados porque han perdido a su mascota, o preocupados por las peleas de sus padres»; en tales casos, nadie debería forzarlos a atender unas explicaciones académicas que los distraen de los procesos naturales de duelo fundamentales para su vida emocional.

Como comentamos en el apartado anterior sobre las emociones, la atención cariñosa de un adulto, el contacto y el vínculo seguro con una persona atenta y afectuosa pueden hacer milagros en la atención de los niños: al favorecer la producción cerebral de dopamina resulta un excelente psicoestimulante. Los síntomas del TDAH, asegura el propio DSM-IV, pueden minimizarse cuando los jóvenes están bajo el «control estricto»²⁸ de un adulto. Dicho esto, es

importante que seamos conscientes de la manipulación que puede suponer dar atención y afecto a cambio de cosas como el trabajo escolar o unas buenas notas. Niñas y niños necesitan, como ya hemos comentado, lo que suele llamarse «amor incondicional»: tienen derecho a ser amados simplemente por existir, por estar aquí y ser lo que son; no deberían tener que hacer nada para conseguirlo.

Tareas aburridas vs. aprendizajes plenos

Los síntomas y manifestaciones del TDAH suelen desaparecer cuando los niños tienen cosas interesantes que hacer o si reciben una mínima atención de los adultos. Curiosamente, su falta de disponibilidad mental para centrarse en una tarea cambia cuando se trata de actividades que les gustan, por las que sienten una elevada motivación. En esto parecen estar de acuerdo buena parte de los investigadores e incluso, de forma indirecta, el DSM-IV, donde se aclara que los síntomas pueden aparecer en entornos que carecen de novedad y atractivo para los chavales. La conocida sentencia «no atiende en clase por eso no aprende» es completamente falsa, o al menos ignora un elemento fundamental que, de alguna forma, media entre la atención y el aprendizaje: la motivación del individuo. De hecho, una persona desmotivada puede mostrar un comportamiento muy similar al de alguien con problemas de atención: distraído, con lagunas, desorganizado, etc.

En el caso de los niños, los problemas de motivación suelen «resolverse» apelando a recompensas externas, principalmente con la administración y/o a la retirada de refuerzos materiales y simbólicos. Incluso las pantallas, en particular los videojuegos, les ofrecen de continuo premios instantáneos por prestar atención. Pero este tipo de gratificaciones no favorece su autonomía ni la construcción activa de su identidad. Tampoco estimula el aprendizaje de la paciencia y la autodisciplina, ni la capacidad de proyectarse en el futuro y esperar a obtener resultados a medio y largo plazo. Los confina en una inmediatez limitante que, además, entra en contradicción con otros valores educativos, mucho más profundos, que la escuela debería ofrecerles.

Una motivación basada en exclusiva en elementos externos puede producir dependencia e incluso llegar a obstaculizar la aparición de un verdadero interés personal, que solo puede venir del interior, del placer que cada persona encuentra al desarrollar diferentes aspectos de su experiencia. En este sentido, las rígidas metodologías educativas y la estrechez de los currículos no fomentan la plena realización de cada individuo, el despliegue de toda su singularidad. Las materias escolares son extremadamente limitadas, representan una ínfima parte de todos los conocimientos humanos y dejan fuera la mayoría de los saberes y capacidades, en especial las manuales, musicales, naturalistas, kinestésicas y artísticas. Los enfoques didácticos están lejos de ser lo suficientemente flexibles como para incorporar las diferentes formas de inteligencia y los distintos estilos de aprendizaje. Además tenemos una infancia infantilizada, es decir, escasamente autónoma, con muy pocas oportunidades de asumir responsabilidades en los ámbitos personal y educativo, algo que también podría contribuir a aumentar su motivación e implicación.

Por otro lado, la escasa individualización del aprendizaje en las escuelas hace que muchos alumnos no encuentren las tareas escolares suficientemente desafiantes: a veces son demasiado fáciles y les parecen aburridas; otras, complicadas en exceso y les producen ansiedad.

Además, la mayor parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales están basados en la repetición de tareas rutinarias (por ejemplo, copiar los enunciados de los problemas), lo que induce un estado mental automático, rígido, poco creativo y centrado en el pasado, que la investigadora estadounidense Ellen Langer denomina *mindlessness* (literalmente, «menos mente»)²⁹. Para esta autora, creadora del concepto *mindfulness* (atención consciente, plena), el tipo de atención que manejamos de modo habitual (y en el que educamos a los niños y las niñas), no favorece una presencia y un aprendizaje plenos. La razón es que identificamos el verbo «atender» con una actividad estática, algo así como captar una imagen fija de las cosas, enfocándolas con una cámara, desde un único punto de vista y en una sola dimensión. Si en lugar de esto tratamos de ir más allá estimulando la percepción de forma dinámica para incluir nuevos aspectos que no habíamos observado antes (sensaciones, imágenes, ideas), la presencia se hace más activa y la atención mejora.

Debido a esta visión estática asumimos que la postura sentada y quieta es esencial para atender de forma correcta. Pensamos que si nos movemos nos dispersamos y perdemos la concentración. Sin embargo, como también afirma Langer, al permitirnos variar la perspectiva de un objeto o estímulo, el movimiento favorece una atención cuya emergencia se ve más impulsada y sostenida por la novedad que por el reposo y la rutina. Las variaciones y los cambios de enfoque aumentan nuestro nivel de activación cerebral, favorecen la habilidad de pensar y nos ayudan a concentrarnos. Como consecuencia, mejoran la memoria y el aprendizaje.

No parece que esté en la naturaleza de los niños y las niñas ser agitados, desatentos, indisciplinados, rencorosos o violentos, sino todo lo contrario. Pero para que los seres humanos podamos realizar nuestra natural tendencia a la vitalidad, la salud, el afecto, la atención, la actividad creativa, la sociabilidad, etc., necesitamos los nutrientes apropiados. Cuando los entornos donde crecemos no reúnen estas condiciones mínimas, y vivimos bajo una continua amenaza o una fuerte privación, es mucho más difícil que nos desarrollemos adecuadamente. En cambio, si están presentes podemos cultivar todas nuestras potencialidades. En el próximo capítulo presentamos algunas ideas y experiencias que apuntan en este sentido.

V. Nuevos enfoques

Hasta este momento, hemos explorado el complejo fenómeno del TDAH y de los síntomas y comportamientos que se le atribuyen como resultado de las dificultades que tienen los niños y niñas de hoy para satisfacer sus necesidades auténticas y desarrollarse de forma adecuada.

En este capítulo presentaremos algunas investigaciones, experiencias y reflexiones que señalan las ventajas de introducir cambios sustanciales en los ambientes donde crecen y se desarrollan las criaturas, diseñando entornos familiares, urbanos y escolares más saludables.

Vitamina N

Richard Louv, el famoso escritor norteamericano que promueve una vuelta a la naturaleza, afirma en su famoso libro *Last Child in the Woods*¹ que los bosques fueron su Ritalin. La naturaleza lo ayudó a calmarse, a centrarse y también estimuló sus sentidos. Para este periodista medioambiental, el TDAH puede entenderse como un conjunto de síntomas que se ven agravados por la falta de contacto con la tierra, una intuición que corroboran numerosos estudios de psicología ambiental.

Parafraseando la nomenclatura psiquiátrica, Louv acuña el término «Trastorno por Déficit de Naturaleza» (TDN) para referirse a la carencia generalizada, en nuestra cultura, de un nutriente esencial para la salud: la «vitamina N». Este déficit, al que nos arrastra el estilo de vida moderno, puede ser la causa común de muchas dolencias físicas y psíquicas que aquejan a niños y adultos. Para este autor es evidente que cuanto más tecnología incorporamos a nuestras vidas más verde necesitamos. Nuestro vínculo con la tierra es innato y ancestral: la relación directa con las cosas vivas es una necesidad insustituible de todos los seres humanos y que los tratados internacionales deberían reconocer, igual que contemplan el derecho al alimento o a la vivienda.

La naturaleza despierta y repara nuestros sentidos, nos nutre a nivel corporal y anímico, y nos proporciona bienestar y alegría. Estudios realizados por la Universidad de Míchigan han encontrado que con solo una hora de vitamina N al día nuestras capacidades de atención y memoria pueden mejorar hasta un 20 %. Los psicólogos ambientales sostienen que unas simples vistas a parques y jardines, desde nuestras ventanas, nos hacen más productivos, mejoran nuestra capacidad de decisión, de solución de problemas, así como la respuesta de nuestro sistema inmunitario, de modo que caemos enfermos con menor frecuencia. En los hospitales, los pacientes que pueden ver árboles y plantas desde sus camas necesitan menos medicación, tienen períodos de estancia más cortos y son más positivos en sus valoraciones de los cuidados sanitarios. También se ha demostrado que pasar tiempo al aire libre mejora el estado psicósomático e incluso puede curar el estrés y la depresión.

En ambientes naturales las relaciones son más próximas y fluidas, se valora lo comunitario y se practica la generosidad. Tal vez por eso la mayoría de las personas prefieren los entornos

«verdes» (que pueden ser de todo tipo, desde un desierto a una playa, pasando por un valle, un río, una dehesa, un bosque...) a los paisajes urbanos y, dentro de estos últimos, solemos inclinarnos más por aquellos que contienen elementos naturales.

Desde principios de la década de 1990 una extensa bibliografía corrobora estos resultados, con más fuerza si cabe, para los niños y las niñas, que son personas en desarrollo especialmente sensibles a los factores ambientales. Frente a los espacios cerrados, jugar y aprender al aire libre contribuye mucho más no solo a mejorar su salud y bienestar general, sino a estimular el desarrollo de todas sus capacidades, desde las físicas y motoras (coordinación, equilibrio, agilidad, etc.) hasta las intelectuales (atención y concentración, observación y razonamiento, creatividad e imaginación), pasando por las sociales y afectivas (lenguaje, motivación, habilidades de negociación y cooperación, autonomía, autodisciplina, sentimientos positivos sobre uno mismo y los demás).²

Las propias criaturas son intuitivamente conscientes de los beneficios del verde y, cuando les damos la opción, eligen de forma mayoritaria estar al aire libre, en compañía de sus familiares (si tienen menos de 8 años) o de sus amigos y amigas (cuando son un poco más mayores), en lugar de quedarse en casa con las pantallas. Además, en los entornos naturales prefieren realizar actividades creativas y juego espontáneo. Son las conclusiones de un estudio comparativo realizado por Unicef, entre Inglaterra, Suecia y España, que no encontró diferencias significativas entre los tres países.³

Para el caso concreto del TDAH, las investigaciones confirman las ideas de Louv, así como las observaciones de muchos padres y educadores, que constatan cambios significativos en los niveles de tensión, inatención e hiperactividad de sus hijos y alumnos cuando pasan tiempo en el campo. Por una parte, el efecto restaurador de la atención que proporcionan los paisajes verdes, comentado en el capítulo anterior, hace que los chavales se recuperen con más rapidez de la fatiga sensorial producida por un exceso de concentración (en las actividades escolares y extraescolares) o demasiadas horas ante las pantallas. Unos breves momentos de contacto, aunque solo sea visual, con elementos naturales, tienen un efecto acumulativo de restablecimiento de la atención voluntaria y son, además, más accesibles por lo general que largas estancias en el campo o en cualquier otro espacio salvaje.

Por otra parte, la naturaleza posee también una función moderadora o amortiguadora de los efectos negativos producidos por acontecimientos estresantes en la vida de los niños y las niñas:⁴ no pasar suficiente tiempo con sus padres, problemas laborales y económicos en su entorno, conflictos familiares, separaciones, divorcios..., así como las exigencias escolares, con exámenes, notas y deberes, son situaciones de estrés que, como hemos visto, podrían estar también en el origen de muchos síntomas asociados al TDAH. Se ha comprobado que quienes disponen de un acceso directo y cotidiano a zonas verdes en sus casas, áreas residenciales, escuelas y ciudades, soportan y superan mejor tensiones, duelos y traumas. Hay un hecho que confirma el importantísimo papel de la naturaleza en la denominada «resiliencia»: la capacidad de recuperación del equilibrio psicológico global, tanto a nivel cognitivo como social y afectivo (ámbito en el que se observa, por ejemplo, una marcada disminución de los pensamientos y sentimientos negativos, así como un aumento de los positivos).

En el caso concreto de los animales, una relación positiva con ellos puede ser altamente beneficiosa: además de ofrecer numerosas oportunidades de juego, aprendizaje y movimiento permiten, en especial a los niños con dificultades, elaborar unos afectos y crear una intensa conexión emocional que después podrán transferir a las personas de su entorno. Constituyen un excelente puente socioafectivo que puede ayudar a sanar problemas de empatía y vínculo parental. Además, al cuidar de otros aprenden a cuidar de sí mismos, lo que también aumenta la confianza que deposita en ellos su entorno familiar y/o escolar y, como consecuencia, aumenta su propia autoestima. Al consultar a un grupo de alumnos, durante el proceso de transformación del patio de su escuela, uno de ellos me dijo: «Si los adultos nos dejaran cuidar animales, confiarían más en nosotros».

Espacios verdes como alternativa a la medicación

Un conjunto de estudios llevados a cabo por el Laboratorio del Paisaje y la Salud Humana de la Universidad de Illinois⁵ concluyeron que jugar entre árboles y hierba produce una marcada reducción de todos los indicadores del trastorno, mientras que jugar en espacios interiores los incrementa. Cuanto más verde es el entorno menores son los síntomas.

En uno de estos estudios, los padres de cuatrocientos cincuenta niños y niñas afectados por TDAH puntuaron los efectos de cuarenta y nueve tipos de actividades como pasear, leer, correr, sobre los comportamientos de hiperactividad, falta de atención e impulsividad de sus hijos e hijas. Las actividades se clasificaron en tres tipos: realizadas en interiores, al aire libre en medio ambiente construido y, finalmente, en entornos verdes. Estas últimas son las que más contribuyeron a reducir los síntomas. En otro estudio, los niños con TDAH fueron evaluados en un entorno controlado después de dar un paseo de veinte minutos por uno de los tres ambientes clasificados según «el grado de verde»: un parque, un barrio residencial y una zona del centro urbano. Después de cada salida los niños realizaron un test de atención y concentración basado en la repetición de series de números. Los resultados confirmaron que, tras caminar por un medio natural, las criaturas eran más capaces de concentrarse, de completar una tarea y de seguir instrucciones. Sus funciones de atención mejoraron de forma considerable; también aumentó su nivel de relajación y la capacidad de autocontrol; asimismo se equilibró el nivel de activación cerebral.

Apoyados en estos hallazgos contrastados para poblaciones infantiles por edades, tipo de residencia, clase social y gravedad muy diversas, los investigadores de Illinois sugieren que una «dosis» cotidiana de verde puede ser tan efectiva o más que una de metilfenidato: los beneficios de la naturaleza son comparables a los de la medicación, pero sin sus indeseables efectos secundarios. El medio natural es una de las claves fundamentales para prevenir y tratar el TDAH, y también muchas otras dificultades de la infancia. Sus beneficios se hacen sentir siempre que el contacto sea asiduo.

No está claro cuánto tiempo, exactamente, es preciso pasar en espacios naturales para beneficiarse de tales efectos. Con certeza, depende de la edad y las características de cada niño y niña. Algunos investigadores aconsejan dos horas al día, otros hasta cuatro. Pero como

señala este estudio, tan solo veinte minutos pueden ser suficientes para que se concentren después con facilidad durante dos o tres horas seguidas.

Conociendo estos efectos resulta urgente llevar el verde a las casas, barrios, escuelas y ciudades, en especial a las zonas más desfavorecidas.

En Estados Unidos existen movimientos de padres y educadores que promueven el contacto con la vida salvaje, como Children and Nature, creado por el propio Richard Louv. Aunque menos consolidados, en Europa también tenemos proyectos educativos con idénticos fines, como la iniciativa Forest Pedagogics o el programa Lessons from Nature. Cada vez son más los municipios, asociaciones de vecinos y de familias que se organizan para crear huertos urbanos comunitarios en azoteas y solares abandonados (algunas veces incluso mediante ocupaciones «pacíficas»), donde los más pequeños pueden jugar, «mancharse» con agua y tierra y empezar a dar sus primeros pasos como jardineros y agricultores. Grupos de padres y profesionales de la infancia reivindican la construcción de parques infantiles más naturales (en sustitución de los artificiales y de plástico), que ofrezcan mayores posibilidades de actividad, participación y creación para los niños. Algunas familias se reúnen para identificar, catalogar y cuidar de las plantas y animales en el entorno cercano a sus hogares. Otras crean grupos de juego al aire libre y clubs de naturaleza en sus barrios y ciudades. Pese a las restricciones y obstáculos de una normativa absurda y obsoleta, también son numerosas las escuelas que están transformando sus patios, de cemento por lo general, en lugares llenos de vida, con huertos, jardines, bosqucillos y hasta pequeñas granjas que estimulan la exploración, la imaginación y la responsabilidad de niños y niñas, y donde se realizan numerosas actividades. Algunos profesores crean «aulas al aire libre» que combinan y completan el aprendizaje en las interiores, con materiales naturales y concretos. Ciertos equipos docentes incorporan parques, bosques, playas y otros espacios verdes cercanos a sus proyectos educativos.⁶ Cooperativas de padres y educadores fundan escuelas públicas y privadas donde niños y niñas pasan al aire libre, al menos, tanto tiempo como el que están dentro y, en algunos casos, incluso todo el curso escolar.

También hay programas municipales y europeos que fomentan el hábito de ir al cole andando o en bici, una costumbre que, según estudios escandinavos, favorece la concentración y la atención durante toda la jornada. Movimientos sociales y educativos, como La Ciudad de los Niños y Ciudades en Transición,⁷ están empeñados en transformar de forma definitiva el paisaje urbano convirtiendo las duras urbes de cemento, grises y contaminadas, en auténticas «ciudades rurales» donde se recuperen los espacios sociales para sus vecinos grandes y pequeños. Por último, un creciente número de maestros, profesores⁸ y psicólogos está empezando a incorporar la naturaleza en sus programas de educación y en sus terapias como una herramienta para prevenir y tratar muchos problemas infantiles.⁹ Estos tratamientos e intervenciones educativas pueden incluir estancias de inmersión en la naturaleza, como acampadas, juego y ejercicio al aire libre, visitas y actividades académicas en bosques y otros espacios naturales, tareas de jardinería, cuidado de plantas, animales y granjas. Aunque la «Ecoterapia» y la «Ecopedagogía» están iniciando su andadura en nuestro país, sus posibilidades están abiertas y son infinitas.

Convivir con la tecnología

La tecnología forma parte y transforma de manera continua nuestra vida diaria: la hace mucho más sencilla, más confortable. Nos ofrece formidables herramientas de trabajo y mágicas posibilidades de ocio y relación; pero se convierte en un problema cuando pasamos —y, en especial, cuando los niños pasan— demasiadas horas sentados, con los ojos fijos en un océano de puntos de luz rojos, azules y verdes.

La realidad «virtual», entonces, puede llegar a sustituir a la realidad física y social, lo que contribuye a empobrecer nuestra experiencia, en lugar de a enriquecerla.

El mercado de las pantallas es extremadamente dinámico y nos «bombardea» a diario con nuevos artilugios, modelos más recientes y versiones actualizadas. Las personas «mayores» intentamos adaptarnos como podemos, a medio camino entre la fascinación por la magia de estos extraordinarios «juguetes» y el fastidio con tanta novedad, que muchas veces nos desborda. Pero las criaturas de hoy, «nativas digitales» (lo cual, por cierto, no significa que ya sean «biónicas») fueron engendradas en plena revolución de la información y han crecido (desde la primera ecografía del embarazo) rodeadas de cables, teclados y pantallas. Televisión, videojuegos, internet, cine, Wii, tabletas, teléfonos, etcétera entran en su vida cada vez más pronto y en gran abundancia. Prometen prepararlos para el futuro, en un mundo altamente tecnificado. También ofrecen una ilusión de seguridad y control que nos genera tiempo para realizar las mil tareas que, diariamente y con escasa o ninguna ayuda, debemos asumir sus madres, padres y cuidadores.¹⁰ Pero ¿realmente están más seguros frente a las pantallas que, por ejemplo, subidos a un árbol?

Como muchas otras cosas, la tecnología tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Cada vez que escribo o doy una conferencia sobre sus efectos negativos en el desarrollo del cerebro infantil me pregunto cómo habría podido recopilar toda esa información, en un tiempo relativamente corto, sin la ayuda de internet. La vida tiene muchas paradojas como esta y creo que la capacidad de sostenerlas es un elemento esencial de nuestros procesos de crecimiento y madurez.

En el caso del TDAH, aunque la mayoría de los estudios apuntan a una influencia negativa de las pantallas (debida principalmente al sedentarismo, la sobrecarga sensorial y el potencial adictivo), los datos son, en ocasiones, contradictorios. Ciertos expertos, a los que me he referido sobre todo en el capítulo titulado «La infancia hoy», están convencidos de que se establece una relación directa entre el trastorno y el exceso de «horas máquina», e informan de casos en los que el simple hecho de limitar su uso o de suprimir durante cierto tiempo cualquier dispositivo electrónico de la vida del niño fue suficiente para que desaparecieran los síntomas.

Otros, en cambio, señalan sus ventajas en el desarrollo de capacidades como la identificación de pequeños objetos en el espacio, el cambio rápido de foco de atención entre distintas tareas o el logro de metas. Algunos aseguran incluso que videojuegos como el clásico puzzle Tetris pueden ser beneficiosos para tratar el déficit de atención. Últimamente, también se están comercializando costosos tratamientos con *neurofeedback*¹¹ asociados a programas

informáticos que, mediante refuerzos positivos, entrenan a los escolares a mantener y ampliar su atención.

La necesidad de regular el acceso a la tecnología

Al observar la intensa atracción que las nuevas tecnologías ejercen sobre las criaturas, y la forma en que pueden llegar a desbordarlas en aspectos fundamentales de sus vidas como el sueño, el juego o la alimentación, muchas madres, padres y maestros nos sentimos desorientados: nos preguntamos si deberíamos regular su uso y cuál tendría que ser nuestro papel en esa regulación: ¿habría que dejárselas en «libre servicio»? ¿retirarlas de casa?, ¿limitar el acceso?, ¿a partir de qué edades?, ¿durante cuánto tiempo y en qué momentos del día?, ¿para realizar qué tipo de actividades?, ¿con qué dispositivos?...

Conscientes de la necesidad de poner límites, necesitamos información, guías y herramientas fiables para manejar con soltura un fenómeno complejo y en continua evolución.

De manera tradicional, nuestra actitud hacia las nuevas tecnologías ha sido la de una aceptación pasiva: reconocemos sus ventajas y consideramos sus inconvenientes un mal «menor» al que tenemos que resignarnos si queremos aprovechar todas sus oportunidades. Sin embargo, a muchos nos gustaría ser capaces de darles un sentido, aprender a situarlas en el lugar que les corresponde en nuestra vida personal, social y profesional, controlarlas en lugar de permitir que nos controlen... Cursos y manuales de instrucciones nos indican cómo manejarlas «por dentro», pero nadie nos enseña a gestionar su impacto o a sacarles el máximo partido minimizando sus riesgos y aumentando sus beneficios. Un uso más racional y equilibrado, adaptado a nuestras auténticas necesidades, individuales y colectivas, nos permitiría mantener la dirección, apropiárnoslas de forma activa y minimizar sus riesgos maximizando sus ventajas. La sociedad en su conjunto y, en particular, el sector de las nuevas tecnologías tendrían que asumir su responsabilidad sobre unos productos que excitan a los niños y los vuelven «turbulentos». Como lamenta en una entrevista Philippe Meirieu, profesor de Educación de la Universidad Lumière-Lyon II:

Vivimos una situación de libertad casi total para los vendedores de excitantes, pero de represión y firmeza absoluta para los excitados.

En la misma línea, Carl Honoré sugiere que es preciso crear protocolos y normas para usarlas mejor. Con este objetivo en mente, Francia, Bélgica y Estados Unidos, entre otros, han creado comités científicos que elaboran informes y producen orientaciones destinadas a educadores, familias y niños. En los últimos tiempos, la mayor parte de sus recomendaciones no están relacionadas con los contenidos de los medios, sino con sus efectos a nivel cerebral. En nuestro país cabe destacar la labor que está realizando el Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales, cada vez más orientado también hacia una reflexión sobre las características del propio medio y su impacto en el desarrollo infantil.

Incluso en el exclusivo mundo de la *high-tech* empieza a cuestionarse que sea indispensable, y sobre todo saludable, estar todo el día conectados. Los propios directivos de la industria tecnológica en Silicon Valley reconocen que para el bienestar humano es necesario

tener una vida plena fuera de la red; por eso, sorprendentemente, empiezan a llevar a sus hijos a escuelas diseñadas sin tecnología, donde ni tan siquiera hay ordenadores. Padres como Matthew Mengerink, un ejecutivo de eBay, opinan que hay tiempo para las máquinas fuera del colegio, y que el aula debe ser un espacio para actividades de aprendizaje más sociales y naturales: «La tecnología es fundamental en mi trabajo, pero no en mi vida privada», asegura este profesional cuya intención es proteger el desarrollo de la imaginación de sus hijos: «Si miro atrás, en mi educación no teníamos tantos ordenadores, pero intentábamos comprender cómo funcionan, el conocimiento que encierran». El 75 % de los alumnos de la Waldorf School of the Peninsula, en Silicon Valley, tiene al menos uno de sus padres trabajando en alta tecnología.

Estrategias de gestión múltiples

Sacar la tecnología de nuestras escuelas, casas, reuniones o comedores es una de las muchas opciones de que disponemos. Más o menos drásticas, las decisiones que tomemos dependerán de los valores, las necesidades, las dificultades, el momento en que nos encontremos y las posibilidades de actuación que tengamos a distintos niveles: personal, familiar, social, etc. Seguramente no adoptaremos una estrategia única, sino más bien una combinación de medidas y regulaciones.

El primer paso para plantearse una gestión eficaz de las nuevas tecnologías es observar la forma en que las utilizamos: tomar conciencia del tiempo que les dedicamos, de las tareas que realizamos y el ocio que disfrutamos con ellas; y, de manera paralela, reflexionar sobre nuestras necesidades y descubrir cómo podríamos cubrir algunas de ellas de un modo más gratificante, por otros medios.

Podemos hacer registros durante un determinado período de tiempo (por ejemplo, una semana), con información sobre la persona que las utiliza, el lugar (una habitación, el salón, el estudio, el aula de informática, la clase, etc.), el día de la semana, el momento del día (mañana, tarde, noche), el número de horas que se dedican, el tipo de dispositivo, si las utilizan solos o acompañados (en el caso de los niños), las tareas que realizan, etc. Debido a la gran diversidad de dispositivos es importante registrar el tiempo que dedicamos a cada tipo de pantalla: móviles, Wii, ordenador, televisión, consola, tabletas, etc. Calcular el número total de horas y la media diaria, semanal, mensual e incluso anual para cada individuo y para la familia/clase/escuela en su conjunto ayuda a tomar conciencia de la magnitud del problema, nos permite conocer mejor nuestros hábitos y costumbres, y nos ofrece la oportunidad de elegir si realmente queremos destinar tanto tiempo de nuestras vidas a las pantallas. A partir de ahí, según nuestros deseos, es posible empezar a fijarse objetivos y a diseñar estrategias con la participación de todos. Que todo el grupo familiar y/o escolar se vea involucrado en el registro es muy importante para los más pequeños, que aprenden principalmente por imitación: las investigaciones demuestran que se produce una elevada correlación entre la adicción a las nuevas tecnologías de los padres y la de sus hijos. Si queremos que disminuyan el tiempo que dedican a las pantallas no nos queda otro remedio que darles ejemplo: los niños y las niñas

son especialmente sensibles a nuestras incoherencias; les molesta que digamos una cosa y después hagamos otra. Siempre será mucho más fácil para ellos limitar su tiempo-máquina si ven que los adultos de su entorno hacemos lo mismo.

Además, las estrategias que podemos implementar implican por lo general pequeños cambios en nuestra forma de vida que afectan a todo el grupo, la introducción de hábitos más saludables y la recuperación de espacios de convivencia y afectividad. Si los implicamos desde el principio nos será más fácil llegar a acuerdos con ellos para implementarlos.

Tiempos sin pantallas

Para tomar conciencia del lugar que ocupan las nuevas tecnologías en nuestras vidas y del grado de dependencia que tenemos —y decidir si es o no el que deseamos— es interesante programar «tiempos sin pantallas»: un día a la semana, una semana al mes o incluso un mes al año, generalmente coincidiendo con las vacaciones. Todos los miembros del grupo familiar o escolar deben asumir el compromiso, sin excepciones: si solo afecta a los pequeños lo vivirán como un castigo y sentirán una gran frustración al ver que sus padres continúan haciendo lo que a ellos les está vedado. Durante este período descubrimos, de forma natural, las cosas que podemos hacer cuando estamos «desconectados»: pasamos más tiempo con nosotros mismos (aburridos, soñando, reflexionando...) y con los demás (charlando, jugando, cenando, paseando...), compartimos aficiones, salimos al aire libre y, en especial con los niños y las niñas, desarrollamos más juegos creativos, de movimiento, imaginación y fantasía. La vida social con la familia, los amigos y los vecinos se ve fortalecida; en la escuela los alumnos están más concentrados y menos cansados que de forma habitual. Aprendemos a «soportar» la frustración y el aburrimiento (como ya vimos, J. Bergamín calificaba dicho estado como «la perla de la ostra») y movilizamos recursos inesperados y sorprendentes, nos volvemos mucho más creativos.

A la hora de decidir sobre los límites es aconsejable consultar la opinión de expertos. Serge Tisseron,¹² psiquiatra y psicoanalista francés que participó en varios estudios y comisiones sobre el problema de las pantallas en la infancia, aconseja la regla 3-6-9-12, que ha sido adoptada por la Asociación Francesa de Pediatría: «Nada de televisión (ni ninguna otra pantalla) antes de los 3 años, nada de videojuegos antes de los 6, nada de internet antes de los 9, y nada de juegos en red antes de los 12». Partiendo de estas grandes líneas, podemos ir adaptándolas según la madurez, los intereses del niño, las necesidades y recursos familiares, el momento del día (o de la semana) y la forma en que utilicemos el dispositivo: solo o acompañado por un adulto, para un fin exclusivo de entretenimiento o como apoyo didáctico (igual que si de un libro o de cualquier otro recurso se tratara), etc.

En cuanto a la duración, aunque las opiniones varían según los expertos, la mayoría aconseja no más de quince o treinta minutos al día antes de los 4 o 6 años y un máximo de una o dos horas a partir de esas edades. La opción de uso en solitario siempre es menos recomendable que el uso acompañado porque, como comentamos, niños y niñas tienen necesidad de contacto social y humano.

Es fundamental tener en cuenta en cada caso la situación de la criatura, su salud y bienestar general, cómo se encuentra y cómo reacciona después de utilizar los dispositivos, qué aportaciones hacen a su vida, qué otras aficiones tiene, así como los hábitos y costumbres de la familia o escuela. Además de intervenir sobre los tiempos, hay muchas otras formas de reducir su presencia como, por ejemplo, acotando los espacios: prácticamente todos los especialistas de diversos países coinciden en que es mejor ubicar los aparatos en un espacio común, como el salón de la casa, que en las habitaciones de los niños. Para evitar que interfieran en áreas como el sueño, la vida social o el aprendizaje, aconsejan evitar su uso durante las comidas u otros momentos especiales de encuentro para compartir en familia (o en grupo) tales como paseos, juegos, etc.; en el coche, siendo preferible aprovechar viajes y desplazamientos para charlar, descubrir el paisaje o intercambiar informaciones e impresiones; al menos una hora antes de irse a la cama, debido al efecto excitante que se relaciona con los problemas de insomnio en la infancia.

Pero más importante que alejarlos de las máquinas es fomentar el gusto por otras formas de diversión y aprendizaje; apoyarnos en la fuerza de la naturaleza dentro y fuera de ellos.¹³ Richard Louv aconseja, por ejemplo, que por cada hora de pantalla puedan disfrutar de, al menos, una hora de juego al aire libre. Ofrecerles alternativas como grupos de juego, salidas al campo o a zonas verdes, convivencias, posibilidades de desarrollar sus intereses en diferentes ámbitos (arte y artesanía, danza, lectura, deporte, teatro, música, etc.) siempre de la manera más espontánea, autodidacta y menos dirigida posible. No debemos olvidar que, para estar sanos, necesitan una media de dos a cuatro horas diarias de movimiento y juego espontáneo, mejor al aire libre y en espacios verdes.

Dedicar un tiempo especial, si es posible a diario, para prestarles toda nuestra atención, jugar, relajarnos y disfrutar con ellos, es muy saludable para todos. El contacto ocular, y también de piel con piel y cuerpo con cuerpo, resulta esencial para la regulación energética, emocional y afectiva. Aunque infinitamente más complejas, las relaciones humanas «en vivo y en directo» son mucho más satisfactorias que las mediadas por máquinas, y en este tipo de interacciones los pequeños aprenden a apreciarlas.

Una interesante pista que nos ofrece la educadora escocesa Claire Warden es utilizar siempre las nuevas tecnologías para ampliar o complementar el mundo de las cosas concretas: acceder a más información, profundizar en nuestros conocimientos y experiencias, acrecentar nuestras posibilidades de relación, pero nunca para acceder a lo esencial. Esto significa que si los niños están interesados, por ejemplo, en conocer a las hormigas, deberíamos ofrecerles, en primer lugar, la posibilidad de tener un amplio contacto real con ellas y, solo en un segundo momento, ayudarlos a encontrar información, fotos, etc., en internet, libros, enciclopedias u otros recursos.

Además de firmes y claros, los límites deberían ser, en la medida de lo posible, negociados y pactados con los niños, e ir evolucionando en función de su edad, capacidades y nivel de responsabilidad. En vez de vivirlos como restricciones y prohibiciones podemos introducirlos de manera gradual para convertirlos en hábitos sencillos, naturales y saludables. También debemos evitar proyectar sobre las tecnologías nuestros miedos y angustias: tratar de no

demonizarlas y permanecer lo más neutros y prácticos posible. Es preferible no utilizar las pantallas como premio ni retirarlas como castigo: de esa forma, les damos muchísima importancia a los ojos de los pequeños y podríamos incrementar su potencial adictivo.

Es cierto que «las maquinitas enamoran a los niños», como señalaba uno de los pequeños entrevistados al principio de esta obra, pero no debemos olvidar que, si los dejamos elegir, de forma mayoritaria preferirán jugar al aire libre con sus familiares y amigos: las pantallas vienen a llenar un vacío de contacto social y natural que hemos construido. Reconquistar esos espacios huecos de aburrimiento y soledad, sedentarismo, encierro, dependencia y falta de vitamina N requiere persistencia y un poco de imaginación, pero es posible y, sobre todo, deseable.

Una labor colectiva

Además de trabajar en el ámbito individual, las personas implicadas en la problemática de «la infancia y las pantallas» necesitamos apoyarnos mutuamente para informarnos, debatir y regular juntos. «En lugar de denunciar los comportamientos individuales —aconseja el pedagogo francés Philippe Meirieu— tenemos que buscar soluciones colectivas».

Las tecnologías —junto con otros elementos— contribuyen a modificar el paisaje infantil a nivel colectivo, y es desde ese ámbito comunitario desde donde podemos actuar para encontrar las respuestas apropiadas. De nada sirve que retiremos las pantallas de casa si nuestros hijos las encuentran en la del vecino (aunque siempre será mejor que las utilicen acompañados), si están continuamente expuestos a ellas en los lugares públicos o si no tienen la posibilidad de encontrarse con otros niños al aire libre y en espacios sin aparatos.

Junto a los estudios y regulaciones que los poderes públicos deberían promover, madres, padres y educadores necesitamos reunirnos para expresar nuestras vivencias y tomar conciencia como grupo respecto de la gravedad y las implicaciones del problema, así como de sus posibles soluciones.

En algunos países se están creando grupos de gestión de las tecnologías a nivel de las comunidades, los barrios, las escuelas y las ciudades. Agrupan a padres, madres, educadores, terapeutas, investigadores, responsables administrativos, profesionales de la salud, de la infancia, entre otros. Su primer objetivo es compartir información e intercambiar experiencias, impresiones e ideas. Tras analizar y poner en común las principales dificultades que encuentran, en una segunda fase sus miembros pasan a diseñar, desarrollar e implementar diversas estrategias de regulación colectiva que pueden ir desde crear espacios de encuentro para la infancia y la adolescencia, recuperando el uso de calles y plazas, solares abandonados, escuelas, centros culturales... hasta una transformación gradual de barrios y centros de enseñanza que mejore su seguridad y el acceso a zonas verdes. Las escuelas pueden aprovechar todas las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para flexibilizar e individualizar el aprendizaje, desarrollar la creatividad, construir el conocimiento en grupo, democratizar el acceso a la información, favorecer el trabajo en red, etc., pero minimizando sus inconvenientes: reducir los materiales abstractos y aumentar el contacto con objetos y

seres vivos reales, hacer más descansos, trabajar al aire libre, fomentar la narración oral y el cuento, aumentar la participación, animar a los alumnos a crear sus propias imágenes o desarrollar la creación más que el consumo de nuevas tecnologías. Frente a la invasión tecnológica de la escuela, fomentada por muchos gobiernos, algunos centros han decidido utilizarlas con medida. En Tailandia, el Ministerio de Educación regaló hace algún tiempo una tableta para cada alumno desde los 7 años. Pero en Moo Baan Dek,¹⁴ una escuela democrática a dos horas y media de Bangkok, tienen dos por clase y las usan solo una hora al día: «Queremos que tengan su lugar en las aulas, pero no que ocupen todo el espacio y el tiempo; utilizarlas para objetivos concretos e integrarlas en la relación social con el profesor y los compañeros: a estas edades, los niños no deben trabajar solos con las máquinas, el acompañamiento y el contacto físico y emocional son importantes», explica Rajani Thongchai, la directora.

Fomentar el juego libre

Los padres solemos temer que nuestros hijos se aburran (tal vez por eso, a lo largo de la historia se han inventado tantos artilugios para tenerlos «entretenidos») y, muchas veces, también nos preocupa que jueguen demasiado «y no aprendan». Cuando los vemos disfrutar, afanados de aquí para allá, murmurando cualquier historia incomprensible mientras cambian sin cesar las cosas de sitio, nos parece imposible que del caos que generan pueda surgir algo medianamente interesante y útil. Aunque nos cueste entenderlo, los niños necesitan crear ese desorden para poder elaborar a partir de él, de forma progresiva, sus propias estructuras mediante un proceso de transformación personal.

Por lo general incomprendido por los adultos, el juego infantil suele considerarse una pérdida de tiempo y, como señala el educador estadounidense Chris Mercogliano «los múltiples aprendizajes que los niños adquieren a través de él, constituyen uno de los secretos mejor guardados de nuestra cultura». Jugar es una inclinación natural del ser humano en crecimiento, un aspecto fundamental de su proceso de maduración, un instinto que resulta casi imposible suprimir. Es también un derecho de la infancia reconocido de manera oficial en los tratados internacionales. Y, sin embargo, a fuerza de no ejercitarlo, de tener que reprimirlo, los niños de hoy podrían estar perdiéndolo. Hace más de una década el destacado psicólogo norteamericano David Elkind dio la voz de alarma: desde los años 80, el tiempo destinado al juego espontáneo ha disminuido más de un 60 %; la infancia ha perdido entre doce y quince horas semanales de ocio no dirigido. Hoy, las cifras podrían incluso ser más alarmantes. De mil formas extremadamente sutiles, con la disposición de las ciudades, el imperio de los coches, las normativas municipales, el miedo, las exigencias académicas, el ocio organizado, la proliferación de pantallas o, simplemente, que no existan lugares acondicionados para ello, el mundo adulto transmite a la infancia que jugar libremente no es una actividad recomendable. Sin embargo, se trata de un elemento esencial para un desarrollo infantil saludable. Su importancia no ha dejado de ser documentada desde hace más de un siglo por conocidos psicólogos y educadores de la talla de Piaget, Vigotsky y María Montessori. Numerosos

estudios y una abundante bibliografía demuestran sus ventajas sobre cualquier otra forma de aprendizaje para desarrollar todos los tipos de inteligencia y adquirir cualquier concepto, de las matemáticas al lenguaje pasando por las ciencias o las relaciones sociales. Jugar es un precioso y frágil instinto del ser humano que implica las capacidades de proyectar, imaginar, emocionarse, recordar, asombrarse, relacionarse, crear, moverse, sentir, modelar, representar, reglamentar... En varias ocasiones de mi vida he tenido el privilegio de observar juegos colectivos muy elaborados que, en algunos casos, se prolongaron durante meses, e incluso años y fui testigo de la enorme fuerza creadora de mundos que tienen estas actividades. Es francamente admirable.

Los beneficios del juego

En el ámbito físico los niños ejercitan a través de él sus capacidades motoras; liberan, renuevan y equilibran su energía, aprenden a coordinar sus movimientos y a dirigir sus esfuerzos e intenciones hacia las metas que ellos mismo se fijan. A nivel intelectual desarrollan la atención y la concentración, así como la habilidad de solucionar problemas, el razonamiento, el lenguaje, la creatividad y la imaginación. Jugando también expresan y elaboran emociones que muchas veces son incapaces de exteriorizar con palabras; se proyectan en situaciones y personajes reales o imaginarios, desarrollan comprensión y empatía hacia otras personas y experimentan nuevas vivencias, sin tener que asumir las consecuencias o los límites de sus acciones. El juego desarrolla su personalidad, su autoestima, la confianza en sí mismos, el sentido de autonomía e independencia y la autodisciplina. En el plano social incorporan muchos aspectos de su cultura, aprenden el funcionamiento del grupo en el que viven, ensayan posibles conductas y se preparan para la edad adulta.¹⁵ También aprenden a cooperar, a compartir, a negociar, a ganar y a perder. Además, gracias a él mejoran su salud, su bienestar emocional y su estado de ánimo: alivia el estrés, la ansiedad, la depresión, la agresividad o los problemas de sueño, y los ayuda a adquirir hábitos saludables. Para beneficiarse de todas sus ventajas es fundamental que lo practiquen de forma libre, espontánea y autorregulada, sin más fin que el placer de jugar ni más reglas que las creadas por los participantes.

¿Jugar o entretenerse?

Como puede observarse, el ocio con máquinas no encaja con facilidad en ninguna de estas categorías y, sin embargo, está cambiando el paisaje infantil e incluso el sentido de la palabra «jugar». Hasta hace unos años, cuando alguien decía: «el niño está jugando» imaginábamos a una criatura dando patadas a una pelota o tal vez acunando una muñeca. Hoy la misma frase seguramente nos haga pensar en alguien con los ojos fijos en una pantalla, apretando unos botones con insistencia. La tecnología y la forma de vida moderna están transformando la vivencia y el concepto de «juego». Pero manejar pantallas debería considerarse más bien una forma de entretenimiento: por muy interactivas que sean, nunca ofrecen la flexibilidad y

plasticidad necesarias para que pueda hablarse de un auténtico juego. La libertad y espontaneidad que las criaturas humanas despliegan de forma instintiva, con probabilidad desde los orígenes de la especie, requiere algunas de las siguientes características: integración sensorial, que estimula todos los sentidos y permite articular y coordinar las distintas percepciones; movimiento y acción, en los que participa todo o casi todo el cuerpo; transformación del objeto (por ejemplo, convertir un palo en un caballo o un plátano en un teléfono); expresión personal (de emociones, vivencias, preferencias); descubrimiento de uno mismo y del entorno; interacción y comunicación (tiene un elemento relacional importante, de contacto físico directo); ficción, creación e imaginación que despliega el propio jugador (la realidad se simula, se crea y se recrea).

Prevención y terapia

La falta de juego activo, libre, creativo, físico y de movimiento podría ser una de las múltiples causas del TDAH y otros trastornos infantiles. Al menos, eso parece desprenderse de las investigaciones de neurocientíficos como Gary Small y Jaak Panksepp. Ya hemos comentado los hallazgos de Panksepp sobre la forma en que las tradicionales peleas simuladas (que recuerdan los achuchones de los cachorros de muchas especies de mamíferos) estimulan la producción de dopamina, una neurohormona que favorece la concentración y que nuestro cerebro tarda un tiempo (variable según la persona) en empezar a producir. Tal vez por eso, después de un movimiento intenso, los propios niños y niñas suelen buscar, de forma natural, actividades más tranquilas. Asimismo, el papel del juego en el desarrollo cognitivo (atención y concentración), así como su valioso efecto terapéutico sobre las emociones, lo convierten en un inmejorable método de prevención. Padres, madres y maestros deberíamos animarlos a jugar todo lo posible, creando espacios lo suficientemente estimulantes que los animen a iniciar diferentes tipos de juegos. No se trata de ofrecerles los últimos avances en juguetería, sino ambientes que, según la edad y el momento evolutivo, pueden ser extremadamente sencillos y contener, por ejemplo, elementos naturales como agua, tierra, piedras, semillas, cortezas, arena, plantas o animales; juguetes no estructurados como cartas y otros juegos de mesa, una muñeca, pintura y papel, tijeras y cola; objetos de reciclaje como tetrabriks, cajas de cartón, trapos viejos, trozos de madera, una escoba... Por lo general, los niños prefieren utensilios de la vida cotidiana, elementos concretos, cercanos al mundo real, más que los diseñados especialmente para ellos. Sin olvidar a los compañeros de juego, pequeños y grandes: padres y educadores siempre que seamos suficientemente respetuosos y los dejemos guiar y dirigir de manera creativa la evolución del juego, dentro de unos límites mínimos de seguridad e integridad personal. Acompañándolos, podemos adentrarnos en un mundo de fantasía, gozo y sensaciones que nos harán sentir más vivos y nos aportarán placer y disfrute. Es, sin lugar a dudas, ¡un alimento para el alma!

Son muchas las cosas que pueden hacerse para fomentar el juego libre en las familias, escuelas y ciudades, como la creación de espacios acondicionados y grupos de juego, el acercamiento a la naturaleza y la gestión de la tecnología, de las que ya hemos hablado. Pero

tal vez lo más urgente sea empezar a desvelar, a difundir públicamente el «gran secreto» del juego: su capital importancia y los incontables beneficios que aporta para la infancia. Emprender campañas de sensibilización, formar a padres y educadores y convencer a la sociedad, en su conjunto, de que jugar es algo muy serio, el mayor tesoro, la principal fuente de salud, alegría y aprendizaje para nuestra especie.

En las escuelas, el exceso de actividades didácticas, dirigidas en su mayor parte por adultos, puede sustituirse por la creación de espacios que estimulen la actividad lúdica libre, según las necesidades de los pequeños, en las diferentes etapas de su desarrollo.¹⁶ En las ciudades es urgente que los niños y las niñas vuelvan a habitar las calles, plazas, barrios y ciudades, transformándolas en lugares seguros donde mancharse, correr, saltar, subir y bajar sin demasiadas trabas ni más límites que los estrictamente necesarios.

De este modo, los adultos podríamos tomar conciencia de la forma en que contribuimos a incentivar y fomentar el instinto de juego de los niños y, también, de todas las maneras en que tendemos a frenarlo. Trabajando nuestros miedos y construyendo la confianza en nuestras relaciones con las criaturas, el juego recuperaría un lugar preponderante en el desarrollo infantil y todos nos veríamos beneficiados, porque ¿acaso hay en el mundo algo más hermoso que escuchar la risa de los niños cuando juegan?

Repensar la escuela

«El cole es lo peor que me ha pasado en la vida», afirma Carlos, de 7 años, diagnosticado con hiperactividad. Desde que empezó segundo ciclo de infantil, el pequeño se queja de que las maestras lo obligan a quedarse sentado casi toda la mañana; a menudo confiesa aburrirse. Carlos es un crío muy vital, con un carácter fuerte. Como muchos otros, encuentra dificultades para comprender y adaptarse a lo que la escuela espera de él; tal vez simplemente porque, como asegura su madre, «es diferente. ¿Acaso no todos los niños y niñas lo son?», añade.

Aunque la naturaleza de la infancia no ha cambiado de forma sustancial, cada vez hay más niños y niñas que parecen distintos a «los de antes». Como he tratado de exponer, sus condiciones de vida (que incluyen las expectativas de los adultos) se han modificado de manera drástica en los últimos treinta o cuarenta años, hasta el punto de que los entornos donde crecen no responden a sus necesidades más importantes.

Aun así, muchas personas continúan empeñadas en que los pequeños se adapten porque entienden la crianza y la educación como la actividad de modelar una materia amorfa o de escribir sobre un folio en blanco. Su objetivo es conseguir que los nuevos miembros del grupo encajen de modo mecánico en una sociedad perfecta, que permanece inmutable. Y seguramente eso mismo intentan, a su manera, las criaturas, tanto las que tienen éxito como las que, a pesar de todo, fracasan.

Sin embargo, para los grandes pedagogos de todas las épocas el propósito de la educación es la emancipación del ser humano, su (auto)construcción como persona libre, autónoma y soberana. Algo que expresa muy bien el ya citado Philippe Meirieu, profesor en la Universidad de Lumière-Lyon II, cuando afirma: «La ciencia y la experiencia nos muestran que

la domesticación es siempre más eficaz para producir individuos conformes, formateados, adaptados a la sociedad. Pero es algo que personalmente rechazo, porque un niño no es un objeto y educar no es fabricar una marioneta o una muñeca».

Desde este punto de vista, no son los niños y las niñas quienes deberían adaptarse porque la educación no es solo socialización, sino, en especial, construcción del individuo, de un sujeto responsable. La misión y el sentido de la escuela es esforzarse por identificar, comprender y responder de forma creativa a las transformaciones del mundo infantil, buscando la manera de satisfacer sus necesidades actuales.

La misma opinión expresan profesionales como la ya aludida Fátima Guzmán, de la Fundación Educación Activa, que llevan años trabajando para mejorar la situación de la infancia con dificultades y, en particular, con TDAH: «El principal escollo de estos chavales son los coles. Si el sistema académico se adaptara, fuera más práctico y menos memorístico, saldrían adelante».

Bienestar y aprendizaje

Necesitamos una escuela, añadiría yo, con la suficiente dosis de sensibilidad y humanismo como para reconocer que la salud y, en especial, el bienestar emocional constituyen una base ineludible para el desarrollo de la inteligencia, en general, y de las capacidades cognitivas en particular; para admitir que los niños sanos y felices (lo que no significa necesariamente «normales») son curiosos por naturaleza y están deseosos de conocer y comprender el mundo; para asumir que obsesionarse con los aprendizajes intelectuales, descuidando sus necesidades motoras, sensoriales, afectivas, emocionales e incluso espirituales, es empezar a construir la casa por el tejado, producir exclusión e invalidez.

Además de las emociones, la escuela puede abrirse a cultivar otras formas de inteligencia y no solo la lógico-racional, ejercitada casi de forma machacona en lengua y matemáticas, las disciplinas «estrella» del currículo. La desvalorización y progresiva marginación de las actividades artísticas, musicales y manuales hace que muchos niños y niñas, con otras formas de inteligencia naturalista, kinestésica, artística, musical..., no encuentren su lugar en las aulas. La predominancia de la lectoescritura y otros métodos secuenciales que desmenuzan «didácticamente» los contenidos (a veces hasta perder por completo de vista su sentido y su globalidad) beneficia a quienes pueden sentarse tranquilamente, soportan bien la rutina, manejan con facilidad abstracciones, responden a motivaciones externas y absorben información, sobre todo escuchando. En cambio, pone en desventaja a los que necesitan actividad y movimiento, a aquellos que aprecian la novedad, aprenden mejor con lo concreto y lo práctico, responden a motivaciones internas y su estilo de aprendizaje es más visual o táctil que verbal y auditivo.

Una de mis amigas, una persona en extremo creativa, trabaja en el ámbito de la publicidad y siempre encuentra nuevas ideas y formas diferentes de plantear y resolver los problemas. Suele contar que, cuando era pequeña, se aburría mucho en el colegio y se pasaba las horas mirando por la ventana, mientras fantaseaba aventuras con amigos imaginarios. Desde fuera

parecía distraída pero, en realidad, tenía una rica vida interior, todo un universo que ella misma había creado, muy distinto al de cualquier otra niña de su edad. A veces lamenta no haber podido desarrollarlo como le hubiera gustado y haber tenido que vivirlo desde una especie de marginalidad; pero se alegra de poder conservar su «vocación» y de tener hoy un trabajo en el que puede emplear todas sus capacidades. Para que niñas y niños como mi amiga tengan la oportunidad de desarrollar todas sus potencialidades resulta urgente reinventar y/o recrear una escuela más sensible, flexible, acogedora y respetuosa con las diferencias, adaptada a las condiciones y características de los niños y las niñas de hoy, así como desarrollar e implementar modelos educativos que puedan ser herramientas clave en la prevención de numerosas dificultades, déficits y trastornos, y capaces de evitar (en lugar de producir) sufrimientos innecesarios para la infancia, sus familias y educadores. Enfoques cuya orientación humanista permitiría sustituir la noción de «enseñanza» por la de «cuidado»; atender a las emociones; eliminar etiquetas que contribuyen a crear y fijar (más que a resolver) los problemas; acoger y trabajar con las múltiples inteligencias y los diversos estilos de aprendizaje; respetar los distintos ritmos de cada persona; flexibilizar el currículo y centrarlo en los intereses y la actividad de los alumnos; individualizar y personalizar la enseñanza y la evaluación; favorecer el movimiento autónomo; fomentar la participación en comunidades igualitarias; abrirse al entorno natural y social; conseguir una gestión racional y equilibrada de las tecnologías... A continuación, ofrecemos algunos ejemplos que constituyen interesantes pistas de trabajo en este sentido.

Atender a la singularidad de cada niña y cada niño

Una de las características de la hiperactividad/impulsividad, según el doctor Russell Barkley, «es la dificultad para encontrar una motivación intrínseca en las tareas». Si hablamos de las tareas escolares, no es de extrañar que a muchos alumnos les resulte difícil apasionarse por actividades que les han sido impuestas. El propio Barkley reconoce que los síntomas del déficit de atención desaparecen cuando las criaturas están interesadas en lo que hacen, o cuando reciben una mínima atención por parte de los adultos. La fatiga mental se produce con más facilidad al enfrascarnos en labores que no nos interesan. En cambio, si hacemos cosas que nos gustan en realidad, el tiempo vuela y es raro que nos sintamos cansados. La mayoría de los estudios sobre fracaso escolar en nuestro país hace referencia al profundo desinterés que sienten muchos niños y jóvenes de hoy por lo que les ofrece el sistema educativo. Los profesores, que utilizan aún de manera mayoritaria la técnica de las presentaciones en sus clases, piensan que «han transmitido el mensaje» cuando consiguen que sus alumnos los escuchen inmóviles y en silencio. Sin embargo, todos sabemos lo fácil que puede resultar «estarse quieto y atento» en el aula mientras tu mente vuela a otro lugar.

Cuando tenemos la oportunidad de elegir lo que deseamos hacer podemos desarrollar una auténtica motivación personal, independiente de cualquier sistema de recompensa exterior. En esta idea se basan los planteamientos educativos de iniciativas como la ya mencionada Albany Free School, situada en un barrio desfavorecido del estado de Nueva York (Estados Unidos),

que desde 1969 acoge a niños y niñas con serias dificultades de aprendizaje y comportamiento. Al menos la mitad de su alumnado sufrió los efectos negativos de los fármacos y las etiquetas, hasta que sus padres decidieron probar un enfoque distinto. Convencidos de que muchos problemas infantiles tienen su origen en entornos escolares incapaces de apoyarlos, de comprender sus naturalezas y satisfacer sus necesidades, los educadores de la Albany trabajan desde una atención comprensiva hacia la situación, características y cualidades únicas de cada ser individual en crecimiento. Su labor se basa en los siguientes principios:

- *Cada alumno tiene su trayectoria particular de desarrollo*, es un individuo singular con desafíos específicos. No importa a qué edad empieza a leer o a calcular, porque todos son diferentes y están listos para aprender distintas cosas en momentos distintos. No existe lo que suele llamarse «un niño típico», ni es posible comparar a unos alumnos con otros. Los percentiles, las tablas de crecimiento y las programaciones didácticas no deben tomarse al pie de la letra. El único referente es la propia persona por sí misma. «Cuando etiquetamos a los niños, les enviamos implícitamente el mensaje que “algo está mal en ellos”; además, la etiqueta nos impide ver diferencias significativas en sus ritmos de desarrollo, su estructura emocional y sus estilos de aprendizaje —afirma Chris Mercogliano, uno de los profesores—. Conduce a tratarlos a todos de la misma forma y hace mucho más difícil descubrir sus necesidades individuales».
- *Aprender es un acto de libertad* y nadie puede obligarlo ni forzarlo. Requiere confianza y responsabilidad (en vez de coerción), y un respeto al derecho inalienable de cada niño a decir «No». Los estudiantes aprenden mucho más rápido, y con más facilidad, cuando su motivación viene del interior; se comportan mejor cuando se confía en ellos y se les da la oportunidad de responsabilizarse de sí mismos y de los demás.
- *La escuela es una organización igualitaria*, en cuyo gobierno se implican directamente los alumnos. Las comunidades auténticas son inclusivas por naturaleza y todos sus miembros velan por el bienestar del conjunto: toleran las diferencias individuales y los comportamientos atípicos; valoran la cooperación en lugar de la competición y no permiten que nadie se quede atrás. Todos sus miembros participan en la elaboración y aplicación de las reglas de convivencia.
- *La salud emocional de los niños es lo más importante*, ya que los alumnos felices son buenos estudiantes y excelentes compañeros. La mayoría de las dificultades escolares están relacionadas con problemas emocionales. Requieren una atención cálida especial en lugar de frías clasificaciones y calificaciones. «En vez de centrarnos en sus déficits, los ayudamos a identificar y desarrollar sus talentos», cuenta de nuevo Mercogliano. La comunidad escolar es un entorno terapéutico basado en la libertad, el respeto a las diferencias, la confianza y la seguridad emocional y afectiva.

- *La estructura de la escuela y sus procesos de enseñanza-aprendizaje son lo suficientemente flexibles y fluidos*, centrados en las cualidades, necesidades e intereses exclusivos de cada niño. En lugar de un currículo estandarizado, idéntico para todos, la Albany Free School tiene más de cincuenta (uno para cada estudiante) centrados en su curiosidad, gustos, deseos, capacidades y ritmos particulares.

Muchos de los alumnos diagnosticados con algún tipo de trastorno necesitan descargar y renovar su exceso de energía: la escuela les permite estar activos tanto como deseen, ofreciéndoles amplios espacios de juego y deporte, áreas de trabajo manual, como la carpintería, y muchas oportunidades de actividad física, en especial al aire libre, en el huerto y en la pequeña granja de animales.

Pese a sus orígenes, por lo general humildes, y a las dificultades familiares, sociales y escolares a las que se han enfrentado a lo largo de sus vidas, los alumnos de la Albany Free School consiguen integrarse en la sociedad y llevar una vida digna. Muchos de ellos acceden a la universidad y emplean sus talentos en beneficio de todos. La experiencia de esta escuela, así como la de muchas otras, constituye un claro ejemplo de que es posible educar de otra forma a los distraídos y a los inquietos.

Respetar los ritmos

La mayoría de las dificultades de aprendizaje no tiene un origen orgánico —asegura Peter Breggin—, sino que está causada por forzar la enseñanza cuando los niños todavía no se hallan preparados ni dispuestos a implicarse por sí mismos en el aprendizaje.

Debido al rechazo de etiquetas y segregaciones, en las escuelas innovadoras de todo el mundo que he tenido la oportunidad de visitar durante los últimos quince años no existen alumnos problemáticos, sino simplemente personas, todas distintas, cuya particularidad y singularidad debe ser respetada. Además de los aprendizajes adquiridos fuera del aula (no controlados por los adultos, pero por lo general reconocidos e integrados en el proceso educativo), las clases suelen ser espacios flexibles e individualizados, con pocos estudiantes, grupos heterogéneos y una gran variedad de enfoques metodológicos. Según su edad, conocimientos e intereses, cada estudiante trabaja sobre contenidos distintos: nadie los compara ni los clasifica y se despliegan estrategias de colaboración en lugar de competición. Muchos de los síntomas «desadaptativos» se transforman en cualidades valoradas, con las que es posible crecer y aprender.

Este ha sido el caso de Clara, de 19 años, estudiante de Bellas Artes en la universidad. Cuando tenía 7, le diagnosticaron dislexia y un posible déficit de atención. Pasó por varios centros, pero en ninguno conseguía avanzar con la mayoría, se sentía torpe y fracasaba. Tratando de comprender el problema, su madre llegó a la conclusión de que el fallo no estaba en su hija, sino en el funcionamiento excesivamente rígido y uniforme de la mayoría de las escuelas, que no le permitían seguir su propio ritmo. Y decidió buscar alternativas. Clara lo explica así:

Tengo problemas para deletrear palabras y escribir en orden; también algunas dificultades con las matemáticas. En Summerhill¹⁷ [la escuela inglesa donde finalmente completó su escolaridad] descubrí que la dislexia no es una enfermedad ni un defecto: solo una forma diferente de pensar. Mis profesores sabían que me resulta más fácil razonar con imágenes que con palabras y me ayudaban a hacer asociaciones con fotos, dibujos, gráficos... Jamás me etiquetaron, siempre me apoyaron.

Flexibilizar el currículo trabajando por proyectos y áreas transversales, reducir y personalizar los ritmos, emplear formas de evaluación más didácticas y menos competitivas que los exámenes, y minimizar y renovar la práctica de los deberes son algunas de las medidas que muchos centros innovadores están tomando para que la educación recupere su finalidad y su sentido auténticos. En lugar de empujar a sus alumnos a una carrera por producir «el expediente impecable de un estudiante perfecto» se preocupan por cultivar el bienestar, la curiosidad, la inteligencia y la creatividad innata de niños y niñas.

La educación lenta: una propuesta

En nuestro país el pedagogo Joan Domènech defiende una propuesta de «educación lenta», basada en los planteamientos de Carl Honoré y el movimiento Slow.¹⁸ Un enfoque cualitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo es devolver el tiempo a las personas y a sus ritmos de crecimiento singulares.

El modelo parte de un análisis de la escuela de hoy, reflejo de la sociedad industrial en que vivimos: con tiempos fragmentados tanto horizontal (las sucesivas disciplinas, los horarios) como verticalmente (niveles, ciclos y etapas), que hacen muy difícil abordar conocimientos globales y reales; dominada por la prisa y una lista interminable de objetivos que conseguir; con contenidos poco relevantes y escasa relación con las preocupaciones de los alumnos; con un sistema de evaluación basado casi con exclusividad en la cuantificación de los resultados; con una dinámica mecánica que se olvida de poner en el centro de su actividad lo que importa en realidad: las personas.

Domènech propone introducir nuevas herramientas de análisis y de acción cuyo objetivo consiste en ralentizar, respetar y personalizar los ritmos escolares:

- Asumir que cualquier proceso educativo pleno es lento, necesita un tiempo que no puede delimitarse de antemano. «Existe un desfase entre la velocidad a la que queremos enseñar y la velocidad a la que aprende el alumnado», afirma.
- Planificar cada aprendizaje teniendo en cuenta la imprevisibilidad de los procesos educativos, que dependerán de cada uno de los sujetos.
- Dejar tiempo para la reflexión. El tiempo educativo está marcado casi exclusivamente por un hacer frenético, cuando el aprendizaje requiere también momentos de juego, de diálogo, de transferencia y reflexión.
- Educar también sobre el tiempo, y reflexionar sobre los modelos presentes en la escuela, implícitos y explícitos (como la penalización de la lentitud), y los instrumentos organizativos básicos (calendarios, horarios, agendas, etc.).

- Pensar el tiempo y el aprendizaje como totalidad, con todos sus significados y sentidos. No solo se aprende en el aula; también, de manera continua, en las interacciones con los iguales, con el entorno... «Debemos tejer puentes entre lo que nuestro alumnado quiere saber y lo que nosotros, como maestros, creemos que debe aprender», aconseja Domènech.

Las escuelas con este planteamiento intentan adecuar los ritmos de aprendizaje a cada alumno y alumna, respetan sus tiempos, reflexionan sobre su práctica e identifican y concretan sus finalidades e intenciones educativas. Tal vez no puedan curar la hiperactividad como enfermedad, y ni tan siquiera como fenómeno social, pero decididamente contribuyen a prevenir algunas de sus manifestaciones.

Pequeños cambios que también ayudan

Cuando no es posible transformar de manera radical el modelo de escuela, ni tampoco introducir cambios globales a nivel de centro, aún pueden intentarse diversas estrategias dentro del aula, o a nivel de un ciclo, para personalizar la enseñanza y prevenir dificultades.

Eva es maestra de infantil en un colegio público. En cuanto detecta signos de hiperactividad o problemas de atención en alguno de sus alumnos utiliza diversas tácticas para suavizarlos e integrarlos de forma positiva en el grupo: «Les presto más atención, les doy las explicaciones más despacio, les cambio de actividad con mayor frecuencia y permito que se muevan dentro de un orden, confiándoles alguna responsabilidad», explica. Además de estas sencillas medidas, algunas maestras sustituyen las tradicionales fichas, libros y esquemas por materiales concretos que se pueden tocar y sentir. Organizan las clases por rincones temáticos, reducen el tiempo de exposición del profesor y dejan más espacio para la investigación concreta y el trabajo en equipo.

En el modelo de Comunidades de Aprendizaje,¹⁹ los «grupos interactivos» favorecen la adquisición y el desarrollo de competencias, así como la convivencia, al multiplicar las interacciones entre los alumnos; los grupos se constituyen con criterios de diversidad, ayuda mutua e inclusión (combinando personalidades, culturas, capacidades y niveles) y cuentan con la ayuda de personas adultas del entorno de la escuela: padres y madres, profesionales, miembros de asociaciones, etc. Además de acelerar el aprendizaje de todo el alumnado, en todas las materias, esta metodología ha demostrado una influencia muy positiva sobre los valores, las emociones y el desarrollo de sentimientos como la amistad.

También la forma de presentar los contenidos del currículo puede influir en el nivel de atención y en la motivación de los alumnos.

La ya mencionada Ellen Langer, creadora del concepto de *mindfulness*, del que hemos hablado en el capítulo anterior, ofrece una serie de claves para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que fomente la atención plena. Recordemos que la *mindfulness* (literalmente, «mente plena») es un estado de presencia, flexible, despierto, sensitivo, activo, creador de nuevas distinciones, que se ve fomentado por la novedad.

Produce un aumento de competencia, disminuye los accidentes, mejora la memoria, la creatividad y los afectos positivos, reduce el estrés y aumenta la salud y la longevidad. Las tareas rutinarias, en cambio, llevan nuestro cerebro a la tendencia contraria, la *mindlessness* (literalmente, como ya vimos, «menos mente»), que favorece respuestas automáticas centradas en el pasado, rígidas, programadas y pasivas.

Cuando accedemos por primera vez a una información, dos elementos contribuyen a que la incorporemos de un modo *mindlessness*:

- la repetición (por el componente rutinario que contiene),
- y su presentación desde un único punto de vista, es decir, sin cuestionarla ni buscar interpretaciones y visiones alternativas.

En sus experimentos, Langer ha comprobado que cuando aprendemos algo de un modo *mindlessness* es muy difícil que podamos reconsiderarlo más tarde y llegar a un nivel de comprensión nuevo, o más complejo y profundo.

Si analizamos las prácticas escolares nos damos cuenta de que, con demasiada frecuencia, los contenidos de las distintas materias se enseñan en modo *mindlessness*:

Los hechos se presentan cerrados, sin perspectiva y desprovistos de todo contexto: resultados científicos, acontecimientos históricos, creaciones artísticas, etc., pasan de ser meras probabilidades, puntos de vista, propuestas, en definitiva, fenómenos que dependen de unas circunstancias concretas, a convertirse en verdades absolutas que ocultan el grado de incertidumbre que encierran, así como los procesos a través de los cuales sus creadores, científicos, artistas o historiadores, llegaron a esas conclusiones. Decimos, por ejemplo, que los caballos son herbívoros, sin recordar que lo son «la mayoría de las veces» y bajo determinadas circunstancias. La forma en que ofrecemos las informaciones no deja lugar a la duda, la pregunta, el cuestionamiento... Les pedimos a los alumnos que simplemente repitan de forma pasiva los resultados, en lugar de animarlos a investigar y reinventar creativamente los procesos que condujeron a ellos, desde sus propias circunstancias, capacidades y supuestos. Los invitamos a copiar, por ejemplo, la obra de un gran artista plástico, o los resultados de un experimento, cuando deberíamos incitarlos a crearlos por sí mismos, con sus propios recursos, de forma que puedan apropiárselos, hacerlos suyos, no solo con la memoria sino también con todo el cuerpo.

No es de extrañar que los conocimientos así adquiridos se reproduzcan de manera mecánica, con independencia del contexto, que seamos incapaces de utilizar la información de forma creativa o de pensar de una manera crítica. Tampoco sorprende que los alumnos se aburran, pierdan el interés, se despisten y se muevan sin parar.

Necesitamos una educación decididamente innovadora, capaz de transmitir procesos de creación vivos en lugar de exigir la repetición de hallazgos pasados y ajenos, de contenidos muertos. Una pedagogía interesada en relacionarse y participar en la autoconstrucción de sujetos activos, apasionados, que partiendo de sus intereses y motivaciones consigan apropiarse y recrear su propia cultura. Una escuela, en definitiva, cuya misión sea acompañar el desarrollo de personas sanas, felices, creativas, flexibles y libres.

Frente a este urgente y fundamental desafío, preocuparse por que los niños y niñas se estén quietos y atiendan parece un falso problema, un planteamiento banal y demasiado simple como para que merezca la pena, siquiera, reflexionar sobre ello.

VI. Por una auténtica prevención

Antes de sentenciarlos

Tal vez estás leyendo este libro porque sospechas que uno de tus hijos o hijas, algún familiar o alumno pudiera sufrir TDAH. Quizá la preocupación, e incluso desesperación, te invade, «ya no puedes más» y te dispones a dar el primer paso para que lo o la diagnostiquen y, si es necesario, le den medicación. Es tu elección como madre, padre o profesor: tú lo/la conoces bien y sabes qué es lo mejor..., aunque es deseable que, en la medida de lo posible, la persona afectada participe también en la decisión y se implique en todo el proceso. Pero, si aún te queda un poco de energía, te animo a que te des una última oportunidad: imagina que puede que el problema no esté en su organismo, sino en su situación actual o en sus condiciones de vida, y date un tiempo para explorar los factores ambientales que pueden afectar su comportamiento. Con un poco de paciencia y de buena voluntad, siempre es posible introducir pequeños cambios para mejorar el entorno. A la larga, te sentirás mejor por no haber actuado con demasiada rapidez, y él o ella te lo agradecerán sincera y silenciosamente, con una amplia sonrisa.

Mantén la calma, respira hondo. Piensa que hay muchas más probabilidades de que se trate de cualquier otra cosa; confía en que, de uno u otro modo, esto también pasará: los niños y las niñas son personas en crecimiento, están cambiando de manera continua.

Sus procesos de desarrollo se ven alterados de forma inevitable por etapas de crisis que resultan imprescindibles para avanzar; a menudo difíciles de sobrellevar, siempre nos dejan el regalo de una maravillosa transformación y, si somos capaces de vivirlas sin que afecten a nuestros vínculos profundos, la relación con los pequeños suele salir fortalecida.

Registro de observaciones inicial

Antes de nada, observa cuidadosamente al niño o la niña y, si es necesario, anota la respuesta a las siguientes preguntas, tratando de registrar datos y hechos concretos:

¿Cómo está su energía, su condición física?

- ¿Ha tenido recientemente alguna enfermedad?
- ¿Su estado de salud general es bueno?
- ¿Come y duerme lo suficiente?
- ¿Está lleno de energía o parece cansado y apagado?

¿Cómo están sus capacidades motoras?

- ¿Sus movimientos son fluidos y armónicos?
- ¿Da la impresión de sentirse seguro en sus desplazamientos?

- ¿Pide ayuda con frecuencia?
- ¿Dispone de suficiente espacio y tiempo para moverse con libertad?
- ¿Le gusta explorar nuevos territorios? O, por el contrario, ¿pasa demasiado tiempo sentado?

¿Cómo está su sensibilidad?

- ¿Dirías que sus sentidos están abiertos? ¿Le gusta investigar, tocar, oler..., sentir el mundo que le rodea?
- ¿Dispone de suficientes elementos sencillos y naturales que estimulen su impulso de conocimiento sensorial?
- ¿Pasa con rapidez de unas cosas a otras o se queda largo tiempo embelesado con una sola?
- ¿Se distrae con facilidad? ¿Se concentra fácilmente en aquello que le interesa?
- ¿Cuál es su estado emocional y afectivo? ¿Ha habido de manera reciente algún acontecimiento o cambio importante en su vida (mudanza, alteraciones en la familia, en el cole, en su grupo de amigos...)? ¿Ha sufrido algún tipo de pérdida (una mascota, un amigo, un familiar...)? ¿Se ríe con frecuencia? ¿Parece feliz? O, por el contrario, ¿a menudo está triste, taciturno o enfadado? ¿Expresa con facilidad sus sentimientos? ¿Cuenta sus problemas, lo que lo aflige o le preocupa? ¿Cómo está la familia en general? ¿Cómo se encuentran sus padres, sus seres queridos?
- ¿Disfruta de momentos de juego y ocio? ¿Dispone de tiempo suficiente para jugar libremente? (Recuerda que, hasta más o menos los 10 o 12 años, se necesitan unas tres o cuatro horas diarias de juego espontáneo). ¿Tiene compañeros de juego? ¿Suficientes oportunidades de encuentro con otros niños y niñas? ¿Cómo se distribuyen sus jornadas entre la escuela, las tareas, el ocio? ¿Dirías que su agenda está saturada, con muchas actividades extraescolares? ¿Dispone de oportunidades para «aburrirse» y no hacer nada? ¿En qué emplea principalmente su tiempo libre? ¿Cuáles son las cosas que más le gusta hacer? ¿Cuánto le dedica a diario a las pantallas? (No olvides agregarlas todas). ¿En qué momentos del día? ¿En qué lugares? ¿Utilizas el tiempo-máquina como premio o castigo? ¿Planificáis, diariamente si es posible, momentos para disfrutar en familia?
- ¿Su entorno de vida es sano? ¿Tiene acceso a espacios naturales? El medio donde vivís ¿parece saludable? O, por el contrario, ¿está contaminado (polución atmosférica, acústica...)? ¿Dispones de zonas verdes en tu domicilio y sus alrededores? ¿Tenéis plantas y animales en casa o en lugares cercanos? ¿Salís con regularidad a parques y jardines? ¿Cómo se distribuye el tiempo de ocio familiar? ¿Con qué frecuencia organizáis excursiones al campo?
- ¿Cómo es su escuela? ¿Dispone de suficientes espacios y momentos de juego y movimiento autónomo? ¿Favorece el contacto con la naturaleza, las actividades al aire libre? ¿Respeto los ritmos de los niños? ¿Atiende a su diversidad, su singularidad? ¿Incluye y aprecia las diferencias en vez de catalogarlas? ¿Valora e

incorpora los intereses personales de los alumnos en el currículo? ¿Fomenta su participación en el gobierno del centro? ¿Les da responsabilidades? ¿Utiliza métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación innovadores, prácticos y concretos?

- ¿Está implicada en algún programa para favorecer la movilidad autónoma de los niños, como ir andando o en bici al cole?

Un plan de acción

A partir de las anteriores observaciones puedes trazar un plan de acción que contenga algunas de las siguientes propuestas:

- *Si necesitas la opinión de un especialista*, asegúrate de que esa persona te inspira confianza, es lo suficientemente honesta y abierta, se toma su tiempo para estudiar a la criatura, tratando de comprenderla desde su lógica interna en lugar de medirla y compararla con otras, y da más importancia a su bienestar que a los resultados escolares.
- *Dispón de momentos para compartir las aficiones* que tengáis en común. Disfrutar haciendo las cosas que nos gustan es una excelente manera de fortalecer nuestros lazos afectivos y crear vínculos basados no en la obligación, sino en el placer de estar juntos. Piensa en las cosas que te interesan y que también agradan a tus niños: puede ser pescar, cocinar, pintar o hacer cualquier tipo de manualidades, la música, el cine, los animales, la filatelia, etc.
- *Programa salidas diarias a parques y jardines*. Si no dispones de mucho tiempo, puedes desplazarte allí para comer sobre la hierba en lugar de hacerlo en casa; ir después a dar un paseo, a jugar un rato, a echar la siesta... Cualquier momento es bueno para estar al aire libre, en contacto con la vida.
- *Participa en la creación de clubs de naturaleza con familias vecinas* para identificar los tesoros verdes que os rodean, conocer y cuidar las plantas y animales de vuestro entorno y organizar salidas al campo.
- *Crea grupos de juego en lugares seguros* con familias del barrio o la zona donde vives, mejor si es al aire libre. Si les dais la oportunidad de jugar espontáneamente, unas pocas normas y algunos materiales sencillos son suficientes.
- *Observa a tu hijo/alumno en la naturaleza*: cómo se comporta, cómo se expresa, qué tipo de actividades realiza de modo espontáneo, qué efecto tienen sus «estancias verdes» sobre su estado de ánimo, su comportamiento, su capacidad de concentración y sus resultados. Y házselo notar.
- *Ofrécele una «tregua escolar»*: que durante un tiempo su bienestar sea más importante que el rendimiento académico. Deja los deberes para más tarde, después de que haya podido satisfacer su necesidad de juego y movimiento. Quita presión y dale menos importancia a los exámenes. Piensa que tiene toda la vida por delante para ser competitiva. Y defiende tu decisión frente a quien sea necesario. Hazle

saber que es más importante para ti que sus notas o sus logros, por muy espectaculares que sean.

- *Trata de gestionar el tiempo que pasa ante las pantallas de forma racional y positiva* sin imponer restricciones como castigo, sino más bien, ofreciendo alternativas. Prueba a hacer un «Día sin pantallas» para toda la familia y analiza después con todos los miembros sus resultados, cómo os habéis sentido, las ventajas y también los inconvenientes.
- *Dedica un tiempo especial, cada día, para estar con él o ella sin hacer nada en concreto:* simplemente, te muestras disponible, centras en él o ella toda tu atención, aceptas sus propuestas de juego (siempre que sean respetuosas y puedas disfrutarlas) y aprovecha para darle, si lo acepta, contacto físico de piel con piel (con las manos, los brazos, el cuerpo) o contacto ocular. Recuerda que, para una criatura, el amor se expresa con la presencia. *Durante esos momentos estate atenta* a lo que está transmitiendo, qué te está diciendo, qué tipo de juegos elige y cómo establece su relación contigo, qué papel te ofrece, cómo te hace sentir...
- *Asegúrate de que en su escuela disponen de suficiente tiempo para jugar y estar al aire libre;* de que respetan los ritmos de cada alumno y no son excesivamente competitivos, sin demasiados exámenes ni «camiones» de deberes; de que ponen por delante las necesidades e intereses de las personas antes que las exigencias del currículo, y de que tratan de innovar en sus enfoques y metodologías. Si no es el caso, puedes tratar de influir hablando con los profesores directamente o desde la asociación de madres y padres. Puedes recomendarles que se lean este libro y alguno más de la bibliografía. Lo mismo puedes hacer si eres maestra o maestro.
- *Céntrate en el interés del niño o la niña.* Padres y educadores tenemos un objetivo común: fomentar el bienestar de los pequeños. De nada sirve que nos echemos mutuamente las culpas. Nuestra responsabilidad es trabajar juntos, de manera creativa, cada cual a su nivel, con sus posibilidades, y ofrecer lo mejor de uno mismo.

Apoyar a las familias

El proceso de formación de un ser humano es en extremo complejo. Debido a la bipedestación, una elección que nuestra especie tomó hace miles de años, nacemos del todo inmaduros y debemos completar nuestro desarrollo fuera del útero materno: un período denominado «exerogestación» (gestación externa), que se prolonga de nueve meses a un año y cuya función es ofrecer a la criatura la misma seguridad, alimento y afecto que tenía dentro de su madre.

Investigadores de la talla de Michel Odent han demostrado que cuanto más tempranas son nuestras vivencias (ya sea durante los meses de embarazo, en el parto o en el período inmediatamente posterior) mayor es su impacto, es decir, sus consecuencias a medio y largo plazo sobre nuestra salud. De ahí la necesidad de proteger y cuidar especialmente estas

delicadas etapas de la vida. Por los estudios de neurobiología sabemos también que la misma combinación de atributos biológicos, los mismos patrones de reactividad, están tanto en la base de cualidades humanas positivas como de características problemáticas en extremo. Que estos rasgos genéticos se conviertan en talentos o en trastornos y disfunciones dependerá de la forma en que el entorno alimente nuestra naturaleza.

De todos los ambientes, el que más en profundidad marca la personalidad humana es la atmósfera emocional en la que viven los niños durante esos primeros años críticos del desarrollo cerebral.

La experiencia de alegría extática que produce una perfecta sintonía con la madre, en especial a través de la interacción corporal y ocular, favorece la producción de endorfinas y dopamina, que como hemos visto, promueven nuevas conexiones en el cerebro frontal. La lactancia materna, por ejemplo, sirve como sustituto directo del cordón umbilical, al tiempo que ofrece una transición desde la completa fusión física a la separación definitiva del cuerpo de la madre. La disminución de esta práctica en las sociedades industriales se ha identificado como una de las causas de las inseguridades y problemas emocionales que aquejan a Occidente.

Para un crecimiento global saludable, el bebé necesita un entorno emocional cálido y seguro. Pero más allá del amor y de las buenas intenciones de los padres, que los bebés reciban cuidados adecuados depende también de hasta qué punto sus progenitores estén libres de estrés. Si en el entorno inmediato hay tensiones, ansiedades, fatigas, agotamiento, largas ausencias por cuestiones laborales o problemas familiares, las criaturas difícilmente van a poder satisfacer su necesidad de una presencia parental atenta, segura y confiable. Por el contrario, recibirán sensaciones y emociones difíciles de digerir, que van a influir directamente en su capacidad infantil y adulta para gestionar y responder al estrés. Con el objetivo de satisfacer su necesidad de contacto, los pequeños movilizan todos los recursos a su alcance: se ponen exigentes o rabiosos, llaman la atención de la madre haciendo mil travesuras, moviéndose de continuo, etc., lo que complica aún más los cuidados... O quizás intenten agradar por todos los medios y, al no obtener ningún resultado, se vuelven sumisos y pasivos.

En los últimos cincuenta o sesenta años, la erosión de la comunidad, la ruptura de la familia amplia, las vidas estresadas en núcleos familiares cada vez más reducidos, las presiones en las relaciones de pareja, la creciente sensación de inseguridad en nuestras vidas, los problemas económicos, el desempleo, las escasas ayudas sociales e institucionales, la pérdida progresiva de derechos sociales y de tiempo libre en el mundo laboral están convirtiendo la crianza en una tarea realmente difícil para la mayoría de los progenitores.

Si nuestra cultura estuviera centrada en el cuidado de la vida, en lugar de en su destrucción, la sociedad y los Estados protegerían y ayudarían a las familias en la delicada y fundamental tarea de criar hijos en el mundo. No solo contemplarían el derecho de las madres a elegir trabajar y que alguien se ocupe de sus hijos; también defenderían su derecho a estar con ellos, en lugar de penalizarlas, y se preocuparían por ofrecer a los más pequeños todo el afecto y el calor que necesitan.

No hay tarea más importante que alimentar a nivel físico y psicológico a una criatura en sus primeros meses y años de vida: una verdad que debería ser asumida y reconocida de manera amplia. Incluso desde un punto de vista exclusivamente económico, su impacto en la prevención de costosas disfunciones, trastornos y enfermedades traería inmensos beneficios que, por desgracia, no se contabilizan, además de una sociedad más justa, compuesta de individuos felices, productivos y creativos.

Recursos

Libros y publicaciones

Comprendiendo el TDAH, de Mercè Mabres (coord.), Barcelona, Octaedro, 2012.

Una reflexión colectiva sobre las causas, el diagnóstico y el tratamiento del síndrome, teniendo en cuenta la complejidad de su etiología y la influencia del entorno. Expone los aspectos contextuales que están en la base de la proliferación del trastorno y ofrece una guía para atender esta sintomatología, así como diversos casos clínicos que muestran su aplicación y ejemplifican la complejidad psíquica y biográfica que puede subyacer en el TDAH.

Hablando claro. Una introducción a los fármacos psiquiátricos, de Joanna Moncrieff, Barcelona, Herder, 2013.

¿El sufrimiento psíquico puede equipararse con el dolor físico? La autora plantea la dificultad de identificar, comparar y medir los trastornos mentales.

TDAH. Hablar con el cuerpo, de José Ramón Ubieta, Barcelona, UOC, 2014.

Niños movidos y desatentos en relación con los aprendizajes los ha habido siempre. La novedad radica en la mentalidad contemporánea, ligada a la prisa, y en una noción del tiempo que no contempla la espera ni el espacio necesario para comprender. Un libro que señala la importancia de la subjetividad para acercarse al TDAH.

Volviendo a la normalidad. La invención del TDAH y del trastorno bipolar infantil, de Marino Pérez, Fernando García de Vinuesa y Héctor González, Madrid, Alianza Editorial, 2013.

Tras revisar la historia, los criterios diagnósticos, la evidencia neurobiológica y genética y el funcionamiento de la medicación, los autores de esta obra llegan a la conclusión de que el TDAH carece de entidad clínica. Sus síntomas tienen que ver con problemas de conducta, no con una enfermedad orgánica ni tampoco mental.

De l'inhibition à l'hyperactivité, de Bernard Golse y Hélène Lazaratou, París, PUF, 2011.

En el mundo anglosajón, la hiperactividad es uno de los problemas neuropsiquiátricos más frecuentes de la infancia; algo que no ocurre, con la misma intensidad, en otros países. Desde una perspectiva francófona, los autores constatan las grandes divergencias epidemiológicas entre diferentes culturas y abordan las principales controversias que plantea el TDAH: la definición de lo «normal» y lo «patológico», el grado de aceptación social de las dificultades infantiles, etc. Un enfoque psicopatológico que plantea un tratamiento abierto y multidimensional.

Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, de Beatriz Janin, Buenos Aires, CEP, 2008.

Una mirada psicoanalítica y, a la vez, interdisciplinaria sobre el TDAH, con aportaciones de profesores, psicólogos, psicoanalistas y neurólogos que desarrollan su labor en los ámbitos clínico, familiar y escolar. Presenta numerosas reflexiones sobre los tipos de desatención e hiperactividad, las intervenciones posibles y su relación con otros trastornos de aprendizaje.

Teaching the Restless. One School's Remarkable No-Ritalin Approach to Helping Children Learn and Succeed, de Chris Mercogliano, Boston, Beacon Press, 2003.

Las historias vitales de seis chicos y tres chicas, diagnosticados de TDAH y tratados con fármacos, desde su llegada a la Albany Free School, donde, basándose en un profundo respeto a la singularidad de cada alumno, sus profesores los ayudan a relajarse, centrarse, modular su expresión emocional, tomar decisiones responsables y forjar amistades duraderas; todos ellos prerequisites para un aprendizaje motivado, consciente y con sentido.

Mentes diferentes, aprendizajes diferentes. Un modelo educativo para desarrollar el potencial educativo de cada niño, de Mel Levine, Barcelona, Paidós, 2003.

Cada cerebro humano está construido de una manera diferente y aprende de forma distinta. Algunos alumnos destacan en unas áreas y otros en otras. Identificar los estilos de aprendizaje propios de cada niño puede ser el camino para ayudarlo a fomentar sus cualidades y minimizar sus deficiencias, con el fin de transformar el fracaso y la frustración en logro y satisfacción.

Manual para educadores. Qué hacer y cómo hacerlo, de Marina Peña, Costa Rica, Programa RETO, 2008.

Un recurso que ayuda al educador con estrategias prácticas para reconocer, comprender, resolver y atender las necesidades de los alumnos con dificultades de atención, conducta y aprendizaje. Presenta herramientas prácticas sobre intervenciones educativas, conductuales y socioafectivas; ofrece ejemplos simples, fórmulas de apoyo, guías de observación y de trabajo que facilitan la identificación de la situación de cada estudiante.

La paradoja del tiempo, de Philip Zimbardo y John Boyd, Barcelona, Paidós, 2009.

Nuestra vivencia del tiempo es subjetiva y está condicionada por factores sociales, culturales, históricos, familiares, económicos y del desarrollo. Una orientación hacia el pasado, el presente y/o el futuro determina en gran medida la forma en que vivimos y nuestra calidad de vida.

En la actualidad la tecnología tiende a reprogramar y reorientar nuestra relación con el tiempo, especialmente en los niños.

Webs y blogs

<http://www.nomoretests.com>

Web de un movimiento de estudiantes en contra del exceso de exámenes, con artículos e información sobre la escasa eficacia de los test para medir el aprendizaje real y sus numerosos efectos indeseables sobre el estrés, la autoestima y la salud general de los niños. Ofrece consejos para crear un grupo de acción en tu lugar de residencia.

<http://yoamoaalguiencontdah.blogspot.com.es>

Blog creado por Jordi Badia, padre de un niño diagnosticado con TDAH, con el objetivo de recopilar y compartir informaciones alternativas sobre el síndrome y ayudar a las familias a elegir la forma de enfrentar sus problemas desde una óptica lo más abierta posible.

<http://blog.adopcionyescuela.es>

La Universidade da Coruña, en colaboración con el Centro de Atención Psicológica a la Infancia ALEN, está realizando un estudio sobre las alteraciones de aprendizaje en niños y niñas que han sido adoptados (en concreto, problemas de hiperactividad, atención y autismo), cuyos resultados se harán públicos próximamente.

<http://cuandonotodossontdah.blogspot.com.es>

Blog de una madre donde cuenta su experiencia y ofrece visiones y planteamientos alternativos a la hipótesis del déficit neuronal. Con información y consejos sobre otras formas de terapia.

<http://www.hunterschool.org>

El periodista norteamericano Thom Hartmann ha sugerido que los síntomas asociados a este «trastorno» podrían ser una conducta adaptativa y «normal» en sociedades nómadas, de cazadores y recolectores, donde son útiles habilidades como cambiar de foco y reaccionar con rapidez, asumir riesgos, mientras dejan de serlo en las culturas agrícolas. Esta hipótesis, con la que trabajan algunos investigadores, llevó a Hartmann a crear The Hunter School, un centro de educación para «cazadores» que pretende transformar sus «déficits» en cualidades valoradas y reconocidas.

<http://www.feaadah.org/>

Existen numerosas fundaciones y asociaciones dedicadas al TDAH repartidas por todo el territorio nacional. Además de promover la investigación y colaborar en áreas educativas, de atención social y científicas, relacionadas con este trastorno, la Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad ofrece un directorio completo con enlaces nacionales e internacionales.

<http://www.fundacion-aprender.es/>

La Fundación Aprender es una institución privada destinada al trabajo con personas afectadas por trastornos de aprendizaje, que responden a patrones de inteligencia normal, pero sufren las

consecuencias de una metodología de enseñanza que no responde a sus características particulares, lo cual repercute de manera negativa en su éxito académico y personal. Promueve la creación de centros especiales con métodos de enseñanza-aprendizaje innovadores y adaptados.

<http://www.octa.es>

El Observatorio de los Contenidos Televisivos Audiovisuales (OCTA), nacido bajo los auspicios del defensor del menor de la Comunidad de Madrid, es una plataforma de más de cincuenta organizaciones que se preocupan por defender los derechos de los niños ante los medios de comunicación y los sistemas de información. Analiza todo contenido audiovisual y promueve la búsqueda de los contenidos más idóneos para ofrecer a los pequeños educación y un sano entretenimiento.

<http://www.racetonowhere.com>

Véase el comentario de la película *Race to Nowhere*.

Familylabassociation.com

Todos los institutos familylab ofrecen asesoramiento, charlas y talleres para padres, empresas y escuelas, así como formación para especialistas.

Jesperjuul.com

Cine y vídeo

Bebés (2010), de Thomas Balmès, Karma Films, Francia.

Thomas Balmès muestra el primer año de vida de cuatro niños nacidos en diferentes culturas, y capta los estilos de crianza completamente distintos de unos lugares a otros: Mongolia, África, Japón y Estados Unidos. En esta película no se habla ni hay juicios de valor sobre las diferentes formas en que crecen sus protagonistas. Los niños de Mongolia y de África están expuestos a entornos muy ricos a nivel sensorial. A través de la autoexploración y el juego con sus hermanos, con sus padres y sus madres, los sistemas táctiles de estos niños están siendo estimulados de manera continua.

Race to Nowhere (2009), de Vicki Abeles y Jessica Congdon, Estados Unidos.

Es una película documental sobre los desafíos que debe enfrentar la educación de hoy; trata de valorar hasta qué punto estamos ofreciendo a los jóvenes experiencias educativas saludables, equilibradas y con sentido. Centrada en la realidad de Estados Unidos, pero fácilmente trasladable a la europea, se ha convertido en un auténtico movimiento de estudiantes, padres, profesores, profesionales de la salud, por un cambio positivo en este ámbito.

<http://www.racetonowhere.com>

Play again (2010), de Tonje Hessen Schei, Ground Productions, Estados Unidos / Dinamarca / Noruega.

La película explora el impacto que está teniendo sobre la infancia su persistente alejamiento del mundo natural. Muestra algunas de las consecuencias de ese alejamiento, en particular la adicción a la tecnología, e invita a preocuparse menos por lo que los niños hacen y aprenden y más por ofrecerles oportunidades de juego libre en la naturaleza, tiempo para explorar y desarrollar su creatividad e imaginación, para que sigan siendo niños y vuelvan a jugar.

<http://playagainfilm.com>

TDAH. Efectos (2009)

Un vídeo sobrecogedor sobre el TDAH y los efectos secundarios del metilfenidato, con entrevistas a varios niños afectados en las que cuentan sus dificultades y su relación con la medicación. De autor desconocido.

<http://www.youtube.com/watch?v=TyKvAtsHd98>

Enfants, graines de délinquants? (2008), de Marina Julienne y Christophe Muel, France 5 / CinéTévé, Francia.

El proyecto de ley de 2006 sobre prevención de la delincuencia suscita la indignación de numerosos profesionales de la infancia en el país vecino y termina por ser retirado. Dos años más tarde, frente a un nuevo intento ministerial de implementar programas de evaluación conductual en las escuelas infantiles, Marina Julienne y Christophe Muel reflexionan sobre la validez de los métodos utilizados para identificar y prevenir problemas de comportamiento en niños pequeños y se preguntan por su eficacia, su racionalidad y sus auténticas motivaciones.

<http://www.youtube.com/watch?v=f-dMdQYQAMc>

El niño medicado (2009), Estados Unidos

Este documental, producido en Estados Unidos y emitido por TV2 —en Documentos TV— aborda desde una perspectiva crítica, los problemas y limitaciones de un tratamiento psiquiátrico-farmacológico de las dificultades (emocionales, sociales y del aprendizaje) que se producen en el desarrollo infantil. Aunque, en ocasiones, su apreciación puede parecer excesivamente pesimista, el conjunto es interesante y hace reflexionar.

Cambiando paradigmas (2010), de Ken Robinson

Nuestro modelo educativo, heredero de la Ilustración y la Revolución Industrial, necesita adaptarse a la nueva economía de una sociedad globalizada, donde priman la colaboración, la conexión y la interacción. Si se valoran exclusivamente las tradicionales capacidades académicas de memoria, racionalización y abstracción, se deja fuera a millones de personas

con otras formas de inteligencia, muchas de las cuales están siendo catalogadas como hiperactivas.

<http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>

Notas

Presentación

- 1 Hay entornos saludables y otros insanos o tóxicos. Los primeros permiten satisfacer las auténticas necesidades: alimento, tacto y contacto, sueño, movimiento, protección, vínculo, pertenencia, autonomía, etc. Los segundos nos enferman.
- 2 «Lo que no queremos que cambie hoy, menos que nunca, es el actual orden social», como señala Zygmunt Bauman en *¿La riqueza de unos pocos beneficia a todos?*, Barcelona, Paidós, 2014, p. 34.
- 3 Véase, por ejemplo, una de las últimas investigaciones publicadas, que encuentra alteraciones en el cuerpo calloso (haz de fibras nerviosas que conecta los dos hemisferios cerebrales) de niños con TEA, TDAH y TOC [http://www.tendencias21.net/Encuentran-alteraciones-cerebrales-comunes-al-autismo-el-TDAH-y-el-TOC_a43073.html].
- 4 G. Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Lumen, 1998.
- 5 Th. Roszak, *The Voice of the Earth*, Nueva York, Simon & Schuster, 1992.
- 6 Las opiniones de niños y niñas, familias y profesionales de la infancia, recogidas en esta obra son fruto de entrevistas e intercambios formales e informales durante mi actividad profesional como periodista, formadora y consultora, de ahí que no todas tengan una referencia bibliográfica concreta.
- 7 Véase, por ejemplo, el documental *Bebés*, de Thomas Balmès (2010).
- 8 J. Gordon Millichap y M. M. Yee, «The Diet Factor in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder», *Pediatrics*, febrero de 2012, pp. 129-330.

I. TDHA: el «diagnóstico» de moda

- 1 R. González Collantes, A. Rodríguez Sacristán y J. Sánchez García, «Epidemiología del TDAH», *Revista Española de Pediatría* 71/2 (2015), pp. 58-61.
- 2 Un sesgo ligado a la construcción social de género que, sin duda, sería interesante investigar.
- 3 Fred Baughman, *The ADHD Fraud. How Psychiatry Makes Patients out of Normal Children*, Canadá, Trafford Publishing, 2006.
- 4 Jorge L. Tizón, «El peligro de medicalizar aún más las relaciones con los niños», *Cuadernos de Pedagogía* 463 (2016), pp. 56-61.
- 5 Marino Pérez Álvarez, «Más allá de los síntomas, un modo de ser», *Cuadernos de Pedagogía* 463 (2016), pp. 62-66.
- 6 Como señala el psicoanalista José R. Ubieta: «Pensar el TDAH al margen de las condiciones sociales, familiares y educativas es una ingenuidad» [<http://www.lavanguardia.com/salud/20150216/54426198482/jose-r-ubieta-diagnosticos-tdah-padres.html>].
- 7 Curiosamente, en Francia, donde existe una fuerte tradición psicoanalítica más reacia a los fármacos, la cifra ronda el 0,2 %.
- 8 A. Laso-Zulueta y C. Jorquera-Cuevas, «Evaluación de la situación asistencial y recomendaciones terapéuticas en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad», Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias del País Vasco, 2009.
- 9 B. Janin, *El sufrimiento psíquico en los niños*, Buenos Aires, Noveduc, 2011.
- 10 Artículos 12 y 13 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* de Naciones Unidas.

II. Una epidemia moderna

- 1 Hasta el DSM-V, el TDAH se consideraba independiente de los TEA (Trastornos del Espectro Autista). En esta última versión (mayo de 2013), ambos pueden presentar síntomas similares de desatención y dificultad para las relaciones sociales.
- 2 M. Mabres (coord.), *Hiperactividades y déficit de atención*, Barcelona, Octaedro, 2012, p. 22.
- 3 <http://www.tdahytu.es/manual-para-diagnosticar-el-tdah-dsm-5/>
- 4 En España, uno de sus representantes es el doctor Guillermo Rendueles.
- 5 T. Szasz, *El mito de la enfermedad mental*, Buenos Aires, Amorrortu, 2008.
- 6 <https://www.youtube.com/watch?v=mQt5KaLUYPM>.
- 7 Piaget, J. y Inhelder, B. (2015), *Psicología del niño*, Madrid, Morata.
- 8 A. Frances, *¿Somos todos enfermos mentales? Manifiesto contra los abusos de la psiquiatría*, Barcelona, Ariel, 2014, pp. 212-230.

9 http://www.infocop.es/view_article.asp?id=5426.

10 G. Maté, *Scattered. How Attention Deficit Disorder Originates and What You Can Do About It*, Nueva York, Plume-Penguin Books, 2000, p. 8.

11 F. Baughman, *The ADHD Fraud. How Psychiatry Makes Patients of Normal Children*, op. cit.

12 J. Moncrieff, *Hablando claro. Una introducción a los fármacos psiquiátricos*, Barcelona, Herder, 2013, caps. 1, 2 y 3.

13 M. Sosa-Iudicissa y P. Tejedor del Real, *Disease Mongering (Pseudo Disease Promotion)*, Directorate General for Internal Policies, Policy Department A: Economic and Scientific Policy, European Parliament, 2012.

14 Una etiqueta que, con el tiempo, puede llegar a convertirse en una identidad, y el joven o el adulto dirán también «Soy TDAH», para reivindicar su diferencia, su singularidad de nuevo encasillada y formulada como problema individual.

15 De hecho, la llamada «Ley Wert» de educación, esto es, la LOMCE, incluye en su artículo 14 a las personas con TDAH como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Debido a la polémica en torno a la ley, de momento solo algunas comunidades autónomas han aprobado los protocolos de actuación.

III. La infancia hoy

1 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25734425>.

2 http://journals.lww.com/epidem/Fulltext/2017/03000/Traffic_related_Air_Pollution_and_Attention_in.5.aspx.

3 J. A. Corraliza y S. Collado, *Naturaleza y bienestar infantil*, Hércules/Fundación As Salgueiras, 2012, pp. 69-70.

4 www.playengland.org.uk.

5 H. Freire, «Carl Honoré. El tiempo de ser niño», *Cuadernos de Pedagogía* 407 (2010).

6 Al que tuve acceso gracias a una colega pero que, por desgracia, no se encuentra publicado.

7 Algunos dicen que tenemos cinco, otros que siete y otros señalan incluso 11 sentidos diferentes en el ser humano.

8 A. Sigman, «Visual Voodoo: The Biological Impact of Watching TV», *Biologist* 54/1 (2007).

9 Según la Asociación Española de Videojuegos.

10 M. Vázquez Reina, «Videojuegos: un regalo educativo», *Consumer*, 22 de octubre de 2009.

11 J. Schor, *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*, Barcelona, Paidós, 2006.

12 Sobre este aspecto puede verse la genial película de Peter Entell *Le tube. Ou les effets de la télévision sur le cerveau*, 2002.

13 La luz reflejada del cine permite a los espectadores distanciarse de los acontecimientos y vivirlos como objetivos y externos.

14 F. Valbuena de la Fuente, «Teorías sobre los efectos de la imagen visual y auditiva», en *Teoría general de la información*, Madrid, Noesis, 1997, cap. 41.

15 G. Small y G. Vorgan, «*iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Human Mind*», Londres, Harper, 2009.

16 D. Christakis, F. Zimmerman, D. Di Giuseppe y C. McCarty, «Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children», *Journal of Pediatrics* 113/4 (1 de abril de 2004).

17 C. Rowan, *Virtual Child: The Terrifying Truth about what Technology Is Doing to Children*, Canadá, Sunshine Coast Occupational Therapy, 2010.

18 P. Zimbardo, *La paradoja del tiempo*, Barcelona, Paidós, 2009.

19 B. Janin, *El sufrimiento psíquico en los niños*, op. cit., p. 70.

20 F. Casas, *Tres miradas a los derechos de la infancia*, Madrid, POI, 2005, p. 62.

21 A. Kohn, *El mito de los deberes*, Madrid, Kaleida, 2013.

22 Para una revisión del tema, véase el dossier «Los deberes, ¿hay alternativas?», *Cuadernos de Pedagogía* 475 (2017).

23 C. Honoré, *Bajo presión. Cómo educar en un mundo hiperexigente*, Barcelona, RBA, 2008.

24 Nótese que es un organismo internacional de carácter económico el que ha tomado el relevo de la UNESCO, originalmente encargada de la educación y la cultura.

25 R. Ang y V. Huan, «Relationship Between Academic Stress and Suicidal Ideation», *Child Psychiatric Hum Dev* 37 (2006), pp. 133-143.

26 <http://blog.tiching.com/alfie-kohn-los-deberes-pueden-ser-el-mayor-destructor-de-curiosidad/>.

27 <http://www.nomoretests.com>.

28 Véase el documental de Vicki Abeles y Jessica Congdon *Race to Nowhere*.

29 Así comenzaba, por ejemplo, el anteproyecto de la LOMCE: «La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se plantean en el futuro».

30 J. Domínguez Rodríguez, *Discurso de defensa de la tesis doctoral*, Madrid, Federación de MRP, 2016.

IV. Entorno y trastorno

- 1 A. Montagu, *El tacto. La importancia de la piel en las relaciones humanas*, Barcelona, Paidós, 2004.
- 2 C. Rowan, *Virtual Child*, op. cit., p. 116.
- 3 A. Pickler, *Moverse en libertad. Desarrollo de la psicomotricidad global*, Madrid, Narcea, 1985.
- 4 J. Ratey, *Spark. The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*, Little Brown, 2008.
- 5 J. Panksepp, «Can Play Diminish ADHD and Facilitate the Construction of the Social Brain?», *Journal of Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 16/2 (2007), pp. 57-66.
- 6 <http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>.
- 7 Según este autor, la inteligencia humana no es unitaria y uniforme, sino compleja y diversa: cada persona posee uno o varios talentos «brutos» que el entorno le puede (o no) ayudar a desarrollar. Cf. H. Gardner, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1998.
- 8 E. Sandseter y O. Sando, «We Don't Allow Children to Climb Trees», *American Journal of Play* 8/2 (2016), pp. 178-200.
- 9 M. Foucault, *Les anormaux. Cours au collège de France, 1974-1975*, París, EHESS/Gallimard, 1999 [trad. cast.: *Los anormales. Curso del Collège de France*, Madrid, Akal, 2001].
- 10 L.H. Diller, *The Last Normal Child. Essays on the Intersection of Kids, Culture, and Psychiatric Drugs*, Nueva York, Praeger, 2006.
- 11 A. Giddens, *La transformación de la intimidad*, Madrid, Cátedra, 1995.
- 12 C. Mercogliano, *Teaching the Restless. One School's Remarkable No-Ritalin Approach to Helping Children Learn and Succeed*, Boston, Beacon Press, 2003.
- 13 C. Lane, *Shyness. How Normal Behavior Became a Sickness*, New Haven, Yale University Press, 2007.
- 14 Véase una síntesis en esta dirección web: <https://www.youtube.com/watch?v=X5UkCpTo3K4>.
- 15 VV.AA., *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, París, Inserm, 2005.
- 16 Autor del famoso *Escuchando al Prozac*, Barcelona, Seix Barral, 1994.
- 17 <https://orphanwisdom.com>
- 18 J. Juul, *Su hijo, una persona competente*, Barcelona, Herder, 2010.
- 19 Véanse, por ejemplo, T. Gordon, *PET. Padres eficaz y técnicamente preparados*, México, Diana, 2003, y M. Rosenberg, *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*, Buenos Aires, Gran Aldea Editores, 2006.
- 20 Lo que Mari Carmen Díez Navarro, maestra y escritora, llama «el piso de abajo».
- 21 A. Sigman, *Visual Voodoo*, op. cit., p. 8.
- 22 S. Carli, «Miradas de la infancia desde Argentina», *Jornadas emergentes. Cultura visual y educación*, Universidad Central de Barcelona, 2003.
- 23 S. Collado y J.A. Corraliza, *Naturaleza y bienestar infantil*, op. cit., p. 70.
- 24 D.B. Lindsley, «Electrical Potentials of the Brain in Children and Adults», *The Journal of General Psychology* 19/2 (1938), pp. 285-306.
- 25 «Nunca, jamás, un niño puede pensar como un adulto», dice Bernard Aucouturier, creador de la práctica psicomotriz.
- 26 M.E. Raichle, «La RND», *Investigación y Ciencia* 404, mayo de 2010, pp. 20-26.
- 27 J. Pundik, *El niño hiperactivo, déficit de atención y fracaso escolar*, Madrid, Filium, 2006.
- 28 ¿No habría sido mejor decir «en compañía de un adulto»?
- 29 E. Langer, «Mindful Learning», *Current Directions in Psychological Science* 9/6 (2000), pp. 220-223.

V. Nuevos enfoques

- 1 R. Louv, *Last Child in the Woods*, Chapel Hill, Algonquin Books, 2005. Otro libro con temática similar es *Volver a la naturaleza*, Barcelona, RBA, 2012.
- 2 Para una relación de los estudios más significativos, véase mi blog: <http://educarenverde.blogspot.com.es>.
- 3 UNICEF/Ipsos MORI, «Children's Well-being in UK, Sweden and Spain», 2011.
- 4 J.A. Corraliza y S. Collado, *Conciencia ecológica y bienestar en la infancia. Efectos de la relación con la naturaleza*, Madrid, CCS, 2016, pp. 58-61.
- 5 A. Faber Taylor y F. E. Kuo, «Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park», *Journal of Attention Disorders* 12 (2009), pp. 402-409. Id., «A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study», *American Journal of Public Health* 94/9 (2004), pp. 1580-1586.
- 6 En Primaria véase, por ejemplo, la Escola Pública El Martinet, situada en Ripollet (Barcelona).
- 7 <http://www.transitionnetwork.org>.

[8](#) Véase, por ejemplo, el interesante trabajo de esta red estatal de profesores de educación física en <http://educacionfisicanaturaleza.blogspot.com.es/>

[9](#) H. Freire, *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*, Barcelona, Graó, 2011.

[10](#) Un amigo me decía hace poco que también a los padres nos dan «mucho juego», y es absolutamente cierto en nuestra configuración actual.

[11](#) Se instalan electrodos en la cabeza del paciente y se le pide que centre su atención en la imagen de una pantalla. Un programa mide la actividad eléctrica de su cerebro y recompensa altos niveles de atención. El *neurofeedback* puede utilizarse con sistemas de videojuego, como PlayStation o Xbox, para mantener a los niños con TDAH concentrados en una tarea.

[12](#) S. Tisseron, *Internet, videojuegos, televisión. Manual para padres preocupados*, Barcelona, Graó, 2006.

[13](#) Se puede consultar un ejemplo sobre los videojuegos en el libro de E. Puig Punyet, *La gran adicción*, Barcelona, Arpa y Alfíl, 2016.

[14](#) <http://www.fcc.or.th/mbd/>

[15](#) En todas las sociedades, los niños juegan sobre todo a lo que hacen sus padres: si son agricultores, plantan; si son ganaderos, cuidan animales; si son comerciantes, comercian...

[16](#) Como los ambientes de libre circulación que además favorecen el movimiento libre [<http://innovarperaprendre-ice.uab.cat/videoacons-de-lliure-circulacio-escola-la-riera-de-ribes/>].

[17](#) <http://www.summerhillschool.co.uk>

[18](#) <http://www.slowmovement.com/>

[19](#) <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

Información adicional

SÍNTESIS

«Estate quieto y atiende» es la orden que, directa o indirectamente, los adultos solemos dar a los niños y niñas. La necesidad infantil de movimiento espontáneo, tan importante para su desarrollo supone un obstáculo para la tranquilidad de los adultos. Hoy en día, gracias a las tecnologías, y al estilo de vida moderno, tenemos las criaturas más sedentarias y «atentas» de la historia. En contrapartida, no disponen de tiempo ni de espacios adecuados para liberar la excitación mental y conectar con su capacidad natural de autorregulación.

En este contexto, la hiperactividad y el déficit de atención (diagnosticados o simplemente «proclamados») se han convertido en dos de los problemas infantiles más frecuentes.

Desde un enfoque preventivo y una perspectiva pluridisciplinar, Heike Freire analiza en profundidad los factores sociales y ambientales que subyacen en la proliferación de estos trastornos. También ofrece una serie de orientaciones concretas que ayudarán a padres, madres, educadores y gestores a diseñar espacios y elaborar estrategias para satisfacer las necesidades auténticas de niños y jóvenes, en los entornos familiares, urbanos y escolares. Se trata, en definitiva, de una decidida apuesta por la salud, el bienestar y el aprendizaje infantil, desde lo que la autora llama la *pedagogía verde*, un enfoque basado en la comprensión, el respeto y la confianza en la vida.

AUTORA

Heike Freire es licenciada en Psicología y en Filosofía por la Universidad de París X. Experta en desarrollo infantil e innovación educativa, es también periodista y escritora. Ha sido asesora del gobierno francés en el Instituto de Educación Permanente de París. Es autora del libro *Educar en verde* (traducido a cinco idiomas) y colabora habitualmente en revistas y periódicos de reconocido prestigio. Imparte conferencias, seminarios y talleres por todo el mundo, y asesora a familias, escuelas e instituciones. Activista por los derechos de la infancia, colabora con diversas organizaciones, como IDEN, GSIA, Ecologistas en Acción o la Fundación Félix Rodríguez de la Fuente. Actualmente, dirige la revista *Cuadernos de Pedagogía*.

OTROS TÍTULOS

Jesper Juul

[Agresión. ¿Un nuevo y peligroso tabú?](#)

[Su hijo, una persona competente. Hacia los nuevos valores básicos de la familia](#)

[Decir no, por amor. Padres que hablan claro: niños seguros de sí mismos](#)

[¿Aquí estoy! ¿Tú quién eres? Proximidad, respeto y límites entre adultos y niños](#)

[Líderes de la manada. Cómo guiar a la familia con ternura](#)

Rebeca Wild

Etapas del desarrollo

Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes

Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros

Aprender a vivir con niños. Ser para educar