

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

Puentes entre la escuela y la clínica en los problemas de aprendizaje en la pubertad.

Rego, María Victoria, Patiño, Yanina y Maneffa,
Marisa.

Cita:

Rego, María Victoria, Patiño, Yanina y Maneffa, Marisa (2015). *Puentes entre la escuela y la clínica en los problemas de aprendizaje en la pubertad. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/475>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/sb8>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PUENTES ENTRE LA ESCUELA Y LA CLÍNICA EN LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA PUBERTAD

Rego, María Victoria; Patiño, Yanina; Maneffa, Marisa
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo que presentamos parte de algunos interrogantes derivados de nuestra práctica clínica con un grupo de niños púberes con problemas de aprendizaje consultantes al Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la facultad, dependiente de la cátedra de Psicopedagogía Clínica. Intentamos desarrollar algunas articulaciones entre los ámbitos clínico y educativo en relación a la especificidad de las problemáticas de simbolización que se presentan en este momento constitutivo, a partir de preguntas tales como: ¿qué espera la institución educativa en cuanto a logros y objetivos escolares en los últimos grados de la escolaridad primaria? ¿qué recursos simbólicos se necesitan para aprender y relacionarse con los objetos de conocimiento en esta etapa? ¿cuáles son las dificultades de aprendizaje que aparecen en este tiempo? ¿qué problemáticas psíquicas caracterizan las restricciones simbólicas en los grados previos al comienzo de la educación media? ¿y en qué se distinguen estos problemas de los que presentarían los niños más pequeños? Para ensayar algunas respuestas, nos enfocaremos en los aportes del Paradigma de la Complejidad (Morin, 2000) y en contribuciones del Psicoanálisis Contemporáneo (Aulagnier 1977, Castoriadis 1993, Green 1996, entre otros) que nos brindan herramientas epistemológicas y conceptuales para la reflexión teórico-clínica que nos proponemos.

Palabras clave

Escuela, Clínica psicopedagógica, Problemas de aprendizaje, Procesos de simbolización, Pubertad

ABSTRACT

BRIDGES BETWEEN SCHOOL AND CLINIC IN LEARNIG IN PUBERTY
The work we present part of some questions arising from our clinical practice with a group of pubescent children qith learning problems who are consultats in Counselling Service Assistance in Psychopedagogy Faculty, belonging to chair of Psychopedagogical Clinic. We try to develope some linkages between clinical and educational fields, related to the especificity of symbolic problems presented in this constitutive moment, base don questions such as: what the school expects in terms of achievements and goals in last school grades of primary school? What symbolic resources needed to learn and interact with the objects of knowledge at this stage? What are the learning difficulties that appear at this time? What psychological problems characterized the symbolic restrictions in previous grades at the beginning of secondary education? And what these problems than younger children presented differ? To test some answers, we will focus on the contributions of the Paradigm of Complexity (Morin, 2000) and contributions of Contemporary Psychoanalysis (Aulagnier 1977, Castoriadis 1993, Green 1996, among others) that give us epistemological and conceptual tools for the theoretical and clinical reflection we propose.

Key words

School, Psychopedagogical clinic, Learning problems, Symbolic processes, Puberty

EL APRENDIZAJE EN LAS ÚLTIMAS ETAPAS DE LA ESCOLARIDAD PRIMARIA

Pensar posibles articulaciones entre los ámbitos clínico y educativo en relación a la especificidad de las problemáticas de simbolización en la pubertad nos lleva, en primer lugar, a discriminar los objetivos de intervención que ambos espacios sostienen en relación al sujeto que aprende durante este momento constitutivo.

Los niños en la escuela son interpelados como sujetos alumnos, y en tanto tal, son incluidos en un terreno fértil para el despliegue y complejización de recursos psíquicos a partir de la oferta variada de objetos sociales y nuevos entramados intersubjetivos que se constituyen en oportunidades simbólicas y afectivas de nuevas maneras de operar con el mundo.

En tanto alumnos se inscriben dentro de un encuadre pedagógico con objetivos político-educativos y propuestas de aprendizaje plasmadas en un Diseño Curricular común que prescribe qué, cómo, y cuándo se espera que los niños aprendan. Si bien en muchas ocasiones se promueve y estimula la producción y elaboración singular, autónoma y creativa, ésta no se divorcia de la constante evaluación en pos de un modelo con pretensiones homogéneas.

Siguiendo esta línea, los niños y niñas son interpelados por un sistema de enseñanza gradual, anual y organizado por niveles, cuyas expectativas de aprendizaje modelizan tipos de trayectorias educativas comunes a todos los niños y niñas (Terigi, 2007), naturalizando un itinerario escolar progresivo, lineal, en función de un tiempo de aprendizaje periodizado en forma estándar. Por consiguiente, es comprensible que los saberes didácticos y pedagógicos de las instituciones se apoyen en el supuesto de que a cierta edad le corresponde un determinado grado, de manera que los mismos contenidos sean enseñados a sujetos de la misma edad.

A su vez, en la actualidad, tal inflexibilidad relativa de los desarrollos pedagógicos, se ve fuertemente denunciada en especial por el segundo ciclo de la escuela primaria, a través de uno de sus mayores síntomas: la "sobre edad" (producto principalmente de la repitencia reiterada).

No es nuestro objetivo en este trabajo analizar esta problemática desde la perspectiva institucional sino establecer articulaciones con la clínica psicopedagógica, espacio y dispositivo que participa de la construcción de las trayectorias alternativas que muchos niños y niñas realizan, con gran sufrimiento, durante este ciclo de la escolaridad.

Para esto consideramos importante hacer mención a las características que diferencian a este ciclo educativo del anterior, en relación a lo que pedagógicamente se les propone y por ende, se espera que aprendan los niños/as.

Por un lado, siguiendo al Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el segundo ciclo presenta como rasgos centrales:

- la reorganización y profundización de los aprendizajes que se iniciaron en el primer ciclo, ahora ofreciendo situaciones para la operación simultánea de diversos conocimientos, así como también iniciar la formalización y la sistematización de lo aprendido. El énfasis está puesto en la argumentación, en la identificación, diferenciación y construcción de puntos de vista propios (posicionamiento), explicación (evaluar cuándo apelar a causas, efectos, consecuencias, relaciones analógicas), en la lectura crítica, así como también en una expresión oral y escrita más precisa, con vocabulario ajustado a cada área del currículum, adecuada a distintos públicos/destinatarios.
- la preparación de los chicos para la escuela secundaria (mayores de niveles de autonomía en la obtención de información institucional y organización del trabajo, estrategias de estudios, etc).

Por otro lado, en relación a los contenidos, se introducen algunas rupturas en relación con los objetos de conocimiento de algunas áreas, como por ejemplo:

- en Matemática el trabajo no se restringe al campo de los números naturales, sino que se abordan otros como los racionales, descubriendo que las propiedades que aprendieron en el primer ciclo ya no funcionan con estos nuevos campos numéricos, lo que lleva a otras conceptualizaciones y a una ampliación del conocimiento matemático. Se construirán nuevos sentidos de las operaciones básicas, se utilizará la escritura matemática para expresar relaciones, organizar el propio pensamiento y precisar el curso de acción ante situaciones complejas.
- Lo que antes era “conocimiento del mundo” ahora se diferencia en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, permitiendo reconocer distintos objetos de conocimiento, métodos y tipos de pregunta según cada disciplina.
- Otra ruptura es en relación a la tarea para el hogar. Busca instalar que el tiempo de aprendizaje no es sólo en la escuela. Se incrementa la asignación de trabajo escolar para ser realizado en tiempos extraescolares, y éste es recuperado en la escuela, siendo muchas veces producciones colectivas que implican búsqueda de información, previsión de fuentes, jerarquización y elaboración de trabajos más complejos. Los plazos de entrega también cambian, requiriendo un esfuerzo organizativo diferente. El incremento no es tanto en la cantidad sino en la complejidad y requerimientos de trabajo autónomos.

En resumen, si bien desde el inicio de la escolaridad se demandan herramientas ágiles y creativas para aprender, es desde este segundo ciclo en que se diversifica y complejiza significativamente el abanico de objetos sociales a explorar, y por lo tanto también los recursos simbólicos requeridos para su abordaje. Los conflictos que cada situación de aprendizaje presenta en esta etapa apelan al despliegue de estrategias cognitivas dúctiles, flexibles, con la suficiente agilidad para resolver situaciones problemáticas de diversos tipos, involucrando procesos reflexivos, imaginativos, inventivos, de gran complejidad simbólica, que hacen trastabillar muchas veces estrategias previas o modalidades anteriores de vinculación a los objetos de conocimiento.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA PUBERTAD

Lejos de la homogeneidad deseable en el ámbito escolar, el espacio clínico se caracteriza por la presentación de ciertas particularidades, únicas y singulares de cada niño consultante, que requieren

ser indagadas en profundidad para la comprensión de sus dificultades de aprendizaje.

Podría plantearse que el único denominador común en todos estos casos lo constituye el intenso sufrimiento psíquico que acompaña trayectorias escolares complicadas, ligadas al fracaso y a la imposibilidad de responder satisfactoriamente a los objetivos que la escuela propone. No obstante, estas problemáticas realzan modalidades de funcionamiento psíquico que trascienden la experiencia escolar, ya que se trata de formas de vinculación a los objetos, de modos deseantes constitutivos de la curiosidad y las ganas de conocer, que se estructuran en el marco de las relaciones parentales primarias y encuentran, con posterioridad, una oportunidad de despliegue y complejización novedosa cuando un niño accede al campo social.

Desde la perspectiva de la clínica psicopedagógica entendemos que existe una lógica intersubjetiva que atraviesa y acompaña los distintos momentos de organización del psiquismo (Schlemenson, 2009), favoreciendo o dificultando el despliegue de distintas estrategias psíquicas y modalidades de simbolización. Es así como las primeras formas representativas constitutivas de la fantasía, el juego, la imaginación, o las posibilidades de organización psíquica en categorías lógicas como la temporalidad, la espacialidad y la causalidad, no se corresponden con procesos autónomos o espontáneos sino que requieren de la intervención de otros -en este caso, de adultos comprometidos en la crianza de un niño- que acompañen afectivamente los diferentes tiempos de constitución psíquica. Posteriormente, estas distintas modalidades de simbolización deberán combinarse de un modo dinámico y complejo, a partir de una heterogeneidad representativa (Green, 1996) que posibilite la necesaria articulación entre procesos psíquicos primarios y secundarios que enriquezcan al psiquismo en relaciones de mutua intrincación. Así, aprender supone una actividad psíquica compleja que requerirá poner en juego tanto herramientas inventivas y creativas vinculadas al despliegue del proceso primario (la fantasía), como también la posibilidad de ordenar el pensamiento en ideas y enunciados (atravesados por la lógica del lenguaje) que adquieran organización y transmisibilidad.

Las restricciones simbólicas de los niños que transitan los últimos años de escolaridad primaria señalan, sin embargo, la existencia de distintas situaciones conflictivas de orden histórico que han detenido o sesgado sus oportunidades de pasaje y su vinculación creativa y autónoma a los objetos sociales o de conocimiento. Muchas veces, se trata de problemáticas en las que se agravan dificultades de aprendizaje previas, o bien, sus restricciones se presentan de manera novedosa mostrando la insuficiencia de recursos simbólicos anteriores que se muestran rígidos y precarios para la resolución de situaciones novedosas más complejas. En todos estos casos, lo que se dificulta es la puesta en marcha de lo que André Green (1996) denomina procesos terciarios y define como la necesaria diversidad de procesos psíquicos que en este caso doten al aprendizaje de estrategias dúctiles, ágiles, creativas.

Cuando se transitan los primeros años de la escolaridad primaria, el aprendizaje se sostiene sobre todo en la transmisión de códigos sociales que requieren ser adquiridos para la participación en una experiencia social consensuada y compartida con los otros. Aprender a leer y escribir, comprender las nociones de número y seriación o poder resolver operaciones matemáticas simples, supone apropiarse de herramientas comunes que favorecen el ingreso a un mundo social que exige cierta adecuación normativa para participar en él. Podría plantearse entonces que para estas primeras conquistas, la consolidación del proceso secundario es un requisito fundamental

para un aprendizaje satisfactorio.

Sin embargo, esto resulta insuficiente en los últimos años de escolaridad primaria, cuando las diferentes situaciones de aprendizaje que un niño atraviesa requieren elementos de cierta ruptura y cuestionamiento de todo lo anterior, que agilicen recursos imaginativos y reflexivos (Castoriadis, 1993) hasta entonces inéditos. Podría plantearse que, en este último ciclo de la escolaridad, próximo al ingreso a la escuela secundaria, los requisitos para un aprendizaje satisfactorio incluyen la posibilidad de enlace a procesos primarios que colaboren en el despliegue de la invención de nuevos sentidos a partir de lo dado, a la organización de opiniones y puntos de vista propios, al cuestionamiento de contenidos instituidos y aparentemente estables, todas actividades que solicitan mayores niveles de distanciamiento y autonomía con el objeto de conocimiento transmitido y enseñado por la escuela.

Los modos de presentación de estos niños y las características prevalentes en su producción simbólica (sus modos de narrar, leer, escribir, dibujar, pensar) son los que permiten identificar algunas de estas dificultades e intervenir desde ellas favoreciendo su complejización en el encuadre clínico.

En el encuadre de tratamiento psicopedagógico, grupal, el grupo de pares representa un referente identificador, nuevo, diverso, que se ofrece como la oportunidad para el desasimiento de los objetos primarios, como uno de los logros psíquicos más significativos de esta etapa de la vida como lo es la pubertad. El realce de la relación con el semejante, propiciando el reconocimiento de las semejanzas y diferencias, aparece constantemente interpellando a los púberes y a los adultos a cargo de los mismos. Es así como S. intercepta a J. preguntándole “¿vos viniste solo?” cuando, por vez primera, éste último llega a sesión sin que su madre lo acompañe. Dicha escena es llevada, con preocupación y sorpresa, por la madre de S. al interior del grupo de reflexión con padres, habilitando al despliegue de los temores y fantasías en relación a las dificultades en los procesos de separación y autonomía, como así también al relato de ensayos y aproximaciones que realizan frente a estas convocatorias, la madre de N. comenta: “N. va y vuelve sola de la escuela, tiene que estar preparada para el año que viene cuando vaya a la secundaria”. Por el contrario, la madre de C. dice “no, yo no lo dejo hacer nada solo” evidenciando las dificultades para la salida a la exogamia de C., cuya madre no favorece las separaciones necesarias para el despliegue de su autonomía. Los sucesivos encuentros en este espacio de reflexión permitirán visualizar transmisiones de orden histórico libidinal que refuerzan el refugio en lo conocido (personas y espacios de su mismo país de origen) en detrimento de lo nuevo, diferente, como una terceridad (país, escuela, docentes) que se presenta amenazante, poco hospitalaria, reforzando la captura de C. en esta relación dual. Los niños en general y los púberes, en particular, necesitan encontrar en el modelo socio cultural vigente, por medio del contrato narcisista, aquellas referencias identificatorias que le permitan proyectarse al futuro. Asistimos así a un momento particularísimo de la vida psíquica donde las desidentificaciones, desidealizaciones, e investimiento de otros, adultos y pares, junto a las condiciones de la oferta parental en relación al reconocimiento de la alteridad, lo diverso, lo novedoso, las modalidades de investimiento de los objetos sociales derivan muchas veces en ofertas restrictivas a la curiosidad y el deseo de conocer. No es el caso de la madre de J. cuando dice “me parece que se está haciendo grande” al relatar que su hijo ya no quiere hablar la lengua de origen, guaraní, en otros espacios que no sean el de la intimidad del hogar familiar, “ahora dice que no entiende”, mientras se muestra muy entusiasmado por la adquisición del conocimiento

de una nueva, como lo es el inglés.

Desde nuestro lugar de terapeutas, sostenidos en un pensamiento clínico, asistimos así, a la creación y sostenimiento, en cada caso, de un puente entre la infancia y la adolescencia, cuya posibilidad de pasaje, nos mantiene trabajando tanto a los púberes como a los adultos a cargo de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Bs. As. Amorrortu Ed.
- Castoriadis, C. (1993). “Lógica, imaginación, reflexión”, en DOREY, R. y otros: El Inconsciente y la Ciencia. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Cordova, N., Grassi, A. y otros (2010). Entre niños, adolescentes y funciones parentales. Psicoanálisis e interdisciplinas. Bs. As., Ed. Entreideas.
- Green, A. (1996). La Metapsicología revisitada. Bs. As. Eudeba.
- Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Grunberg, D., Patiño, Y. y Rego, MV (2012): “Aportes clínico-investigativos a las problemáticas de simbolización de niños y adolescentes del siglo XXI”. En Publicaciones del Premio Facultad de Psicología 2012, Facultad de Psicología, UBA, págs.. 39-57. Nro. de ISSN: 1853-1148
- Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España. Ed. Gedisa.
- Rego, M.V. (2015). Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje. Bs. As., Ed. Entreideas.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Bs. As., Ed. Paidós.
- Terigi, F. (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes: La escuela secundaria en el mundo de hoy. San Juan, Fundación Santillana.