

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

Significación histórico- dinámica de la producción cognitiva en el diagnóstico psicopedagógico.

Kaczka, Analia y Wald, Analía.

Cita:

Kaczka, Analia y Wald, Analía (2013). *Significación histórico-dinámica de la producción cognitiva en el diagnóstico psicopedagógico. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/439>

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>.

SIGNIFICACIÓN HISTÓRICO-DINÁMICA DE LA PRODUCCIÓN COGNITIVA EN EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Kaczka, Analia; Wald, Analía

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

Resumen

Los desarrollos del presente artículo están vinculados al Programa de Investigación que la Cátedra de Psicopedagogía Clínica lleva a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El trabajo de investigación se enmarca en el Programa de Asistencia Psicopedagógica dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad que, desde 1986, brinda psicodiagnóstico individual y tratamiento psicopedagógico grupal con orientación psicoanalítica a niños con problemas de aprendizaje pertenecientes a sectores de pobreza. El objetivo del artículo es presentar, a través del caso clínico de una niña, una modalidad diagnóstica que posibilita la significación histórico-dinámica de las características específicas que adquieren las producciones cognitivas. Para ello se presentarán los aspectos centrales de las transmisiones parentales, las características más sobresalientes de las producciones proyectivas de la niña y los puntajes relevantes que obtiene en el WISC IV. El diagnóstico psicopedagógico permite situar cuáles son los objetos o áreas selectivamente evitados para cada niño y otorgar significación histórico-dinámica a los procesos de sustracción de investiduras que restringen los aprendizajes. De este modo, se constituye en la brújula del trabajo terapéutico orientado a la apertura a modalidades alternativas de placer en el encuentro con los objetos sociales.

Palabras clave

Significación, Diagnóstica, Aprendizaje, Simbolización

Abstract

HISTORICAL- DYNAMIC SIGNIFICANCE OF COGNITIVE PRODUCTIONS IN PSYCHOPEDAGOGIC DIAGNOSIS

The developments of this paper are related to the Research Program that the Chair of Clinical Psycho-pedagogy has held in the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires. The research is carried out within the frame of a Clinical Program which, since 1986, has provided psychoanalytically orientated individual psycho-pedagogical diagnosis and group treatment for children with learning problems living in poverty. The aim of this paper is to present, through the case of a child, a diagnostic modality that provides dynamic historical significance to the specific characteristics that cognitive productions show within the diagnostic process. To this aim, key aspects of parental transmissions, the salient features of the projective productions of the girl and the relevant scores obtained on the WISC IV are presented. Psycho-pedagogical diagnosis allows to determine which objects or areas are selectively avoided for each child and provide dynamic historical significance to the libidinal subtraction process resulting in learning restrictions. Thus, it is the compass of therapeutic work aimed at opening to alternative pleasure seeking activities in the encounter with social objects.

Key words

Diagnostic, Significance, Learning, Symbolization

Introducción

Los desarrollos del presente artículo están vinculados al Programa de Investigación que la Cátedra de Psicopedagogía Clínica lleva a cabo dirigido por la Dra Silvia Schlemenson en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El trabajo de investigación se enmarca en el Programa de Asistencia Psicopedagógica dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad que, desde 1986, brinda psicodiagnóstico individual y tratamiento psicopedagógico grupal con orientación psicoanalítica a niños con problemas de aprendizaje pertenecientes a sectores de pobreza.

Los diversos modos de presentación de las restricciones en los procesos de simbolización de los niños y adolescentes pueden ser evaluados mediante el análisis de las características sobresalientes de su actividad gráfica, narrativa y lecto-escrita (Schlemenson, 2009). El proyecto central que tenemos en curso tiene por objeto elaborar conceptualizaciones y herramientas clínicas para evaluar las diferentes producciones de cada uno de los niños al momento de la consulta, durante y al final de su tratamiento. El objetivo es poder establecer hipótesis acerca de cuáles son las transformaciones psíquicas subyacentes a las modificaciones evidentes en las distintas producciones a lo largo del tratamiento.

La producción simbólica se define como la actividad psíquica mediante la cual el sujeto deja marcas significativas en su modalidad de representar el mundo, la sociedad y la cultura en la que se encuentra inserto a través de sus formas singulares de escribir, dibujar, leer, pensar y hablar (Schlemenson, 2009).

En los niños con problemas de aprendizaje las producciones simbólicas suelen estar marcadas por fuertes tendencias al desinvestimiento de los objetos sociales (Schlemenson, 2001, 2009). El desinvestimiento (Green, 2005) es un mecanismo de retiro de cargas libidinales de los objetos considerados amenazantes que limita el interés por el conocimiento selectivizando restringiendo las áreas de encuentro de la realidad social (Schlemenson, 2010).

El objetivo del presente artículo es presentar, a través del caso clínico de una niña, una modalidad diagnóstica que posibilita la significación histórico-dinámica de las características específicas que adquieren las producciones cognitivas. Para ello se presentarán los aspectos centrales de las transmisiones parentales, las características más sobresalientes de las producciones proyectivas de la niña y los puntajes relevantes que obtiene en el WISC IV (Taborda, A., Brenlla, ME y Barbenza, C. (2011)

Lucy, la niña amable (1)

“Una persona amable es aquella que por su actitud complaciente es digna de ser amada”

(Diccionario)

Lucy, al momento del proceso diagnóstico, tenía 10 años y 9 meses. Es hija de Lina (42 años, paraguaya, que trabaja en casas de familia) y de Aurelio (39 años, oriundo de una provincia del interior del país, encargado en un depósito de aduana). Ambos concurren al servicio derivados por la maestra de apoyo de la niña

Dice el padre: *“venimos porque le cuesta aprender...en que se le quede en la cabeza y además es tímida. No te dice, no le puedes sacar palabra. Le preguntás, pero no te dice... y a veces te saca de lugar, porque en mi época si no estudiaba... me daban para que tenga y yo no quiero eso. Por ahí...no sé...tener culpa de uno mismo. Yo le hago hacer las tablas y no me lo hizo. Yo le digo si vos no estudias, el día de mañana, no vas a ser nadie. Vas a tener que luchar como papá o trabajar en casa de familia como tu mamá”*.

Según la madre: *“Está muy encerrada. De por sí, no hace nada. Le cuesta leer. Y se pone a llorar en la escuela porque no le sale. Si vos no le decís que tiene tarea... y a la última hora...aaah sí, tenía tarea... y te da una bronca...pero yo no la puedo ayudar, tiene que ser alguien que sepa. Es una pena porque es taaan buena mi hija”*

La terapeuta pregunta por los otros hijos. Allí Lina cuenta sobre Cesar (18 años).

T: “¿Y va a la escuela?”

L: “No, porque está enfermo”.

T: “¿Qué tiene?”

L: “Leucemia, pero está bien. El año que viene ya va a ir.”

... y *está Wendi*” (6), dice Aurelio, *“que nada que ver...es tan despierta. No le cuesta nada. Son muy distintas”*. A lo largo del encuentro, insiste en comparar ambas hijas aseverando cuan diferentes son. Es como si una representara los fracasos y la otra constituyera el resumen de todas las virtudes. De pronto Aurelio dice: *“Ella tiene más hijos”*. Lina entonces se ve convocada (¿o forzada?) a enumerarlos: *“Carlos (25), Hugo (21), Deisy (23). Ehhh...son mayores, pero solo vive conmigo Cesar”*. Son hijos de otros cuatro hombres que conoció en Paraguay. En la entrevista siguiente, dirá que tiene una hija más (Monica, 18 años). Y también dirá, que en realidad Cesar ya no vive con ellos sino con su madrina, pues discuten demasiado. Al próximo encuentro llega solo Aurelio argumentando que su esposa no puede venir. Cuenta sobre su infancia en el interior en donde vivió con su abuela materna, pues su madre se fue de la provincia para trabajar cuando él tenía 12 años. Son tres hermanos de tres padres diferentes. Sin embargo, Aurelio asegura que su madre nunca hizo pareja.

T: “¿Cómo fueron esos tiempos?”

A: *“Difíciles, porque soy de madre soltera y uno quiere conocer a su padre”*.

Lina y Aurelio se conocieron cuando ella tenía veinticinco años y él veinte. Lina vino sola a Buenos Aires dejando a sus 5 hijos en Paraguay al cuidado de su madre. Luego, hablamos sobre los primeros tiempos de Lucy.

A: *“Yo quería un hijo, un varón y seguimos buscando y nació Wanda, que es peor que un varón”* (ríe).

T: “¿Cómo era Lucy de bebé?”

A: *“Muy amable, muy...callada...tímida”*. A los veinte minutos de la sesión, ingresa Lina. Está muy enojada: *“Me dijo que me iba a buscar por el auto y no pasó. No me buscó”*. Los reproches entre ambos se suceden. Hay bronca y hostilidad. Lina comenta que Aurelio dice cosas hirientes, que discuten delante de los chicos y que no quiere salir ni estar con otra gente. *“El no va a cambiar. Es mejor separarse y punto”*. Aurelio la interrumpe: *“si yo tengo que hablar... yo le dije que traiga a sus hijos y me hice cargo. Los crié sin que nadie nos ayude ¿o no?”* Lina responde: *“sí, y qué?. Yo no digo que él es*

malo. Nunca me pegó, pero a veces prefiero que me pegue. Él no va a cambiar y yo tampoco”. En la pareja hay desacuerdos, discusiones y puntos de vista diversos. Sin embargo, despliegan una manera similar de hacer frente a las conflictivas subjetivas, intrapsíquicas; los conflictos aparecen como a pesar de ellos mismos. Se les imponen y sus respuestas restrictivas evidencian dificultades para su tramitación. Todos estos acontecimientos que remiten a conflictos y situaciones dolorosas son nombrados como por casualidad. No hay posibilidad de establecer relaciones significantes entre aquello vivenciado y ellos como padres. Ambos cargan con una historia y con los efectos de aquello que no han podido elaborar: infancias con abandonos que se repiten de padres a hijos y, de éstos, en aquellas elecciones de parejas que atraviesan por circunstancias similares. La entrevista sucede en un clima de tensión, sin embargo, pueden continuar hablando de Lucy y de la preocupación que sienten por ella. *“Desde que nació fue la más mimada. No queríamos que le pase nada. Cuando empezó a caminar era miedosa...tímida, que es lo mismo que miedosa. Cuando empezó el jardín lloraba todo el tiempo. Ella lloraba y yo también por dejarla. Todo le costó mucho: dejar la mamadera, los pañales, dormir sola...es decir...nunca durmió sola. Dormía con nosotros hasta los dos años, con sus hermanos mayores y ahora con Wendi”*.

Aurelio dice que quiere que Lucy estudie, *“que sea alguien...no como yo, que no pude y su mamá tampoco”*. A lo que Lina agrega: *“que tenga un trabajo digno. Bien para ella, que yo no tuve...además, es tan inocente...tan buena mi hija...”*

Lucy se presenta, efectivamente, como una niña *amable*. Tiene problemas para aprender como ambos padres habían anunciado y es muy tímida y sosegada. En la relación directa (diálogos, conversaciones), el otro se le vuelve perturbador. Asume entonces una posición pasiva e indiferenciada que le imposibilita la construcción de relatos propios. Se hacen evidentes procesos de desligadura y retiro libidinal significativo de los objetos culturales. En la actividad gráfica el vacío ocupa el lugar de la conflictiva. Aquí también pueden observarse dificultades para vincularse con los demás y con el contexto. En sus dibujos pobres, esquemáticos y cliché realiza un fuerte intento por negar su padecer y no perder el control frente a los demás. Mecanismo que fracasa, pues en el texto escrito se hace visible la angustia que intenta evitar. Por ejemplo, sobre el Dibujo Libre, cuyo contenido es una casita con flores escribe: *“Había una vez una niña llamado sol que le gustaba las flores y un día se al bosque y en contro una flor que lo toquaba y se morían un día ella lo toco y no murió y a y habían duendes porque no moriste no se es raro y un día lotoco y ay murió”*. Tal como sucede en la entrevista con sus padres, el conflicto se deja ver a través de Lucy. Aquí también, la sensación es que se hace visible a pesar de ella. No puede decir sobre lo que la afecta, ni preguntarse, ni angustiarse. Sin embargo, aquello de lo que padece surge, se nos impone. Al solicitarle una escritura espontánea insiste la temática de la pérdida, el abandono y la dependencia del otro: *“Había una vez una niña llamada macarena que a ella le gustaba jugar mucho jugaba con sus hermanos y un día quiso jugar con su(tacha lo que parece la última letra) amiga(tacha lo que parece la última letra) llamada celeste y fue a su casa y no la encontraba después fue a su casa y les dijo macarena a sus papas que celeste se mudó muy lejos y macarena nuca más (tacha) jugo.”*

En el WISC IV, la producción cognitiva general muestra un carácter restrictivo y con un marcado desinvoluntismo en distintas áreas del conocimiento. Lucy no manifiesta disconformidad o resistencia aceptando cada una de las pruebas con la misma pasividad. Tampoco pareciera sentir curiosidad por lo novedoso. La niña se

muestra insegura depositando el saber en el otro formulando sus respuestas en tono de preguntas. Su puntaje promedio es de 6.33, siendo su mejor desempeño el obtenido en el índice Razonamiento Perceptivo, ya que pareciera que los soportes gráficos le permiten organizar sus ideas y discurso. Su producción es sumamente heterogénea en las diferentes actividades. En cada uno de los siguientes índices, Memoria Operativa, Velocidad de Procesamiento y Razonamiento Perceptivo, presenta respectivamente un solo subtest con puntuación muy por encima de su propia media (Letras y Números, Conceptos y Búsqueda de Símbolos) y varios descendidos. Surge la pregunta por las discrepancias que presenta al interior de los índices. Por ejemplo, ¿por qué logra una puntuación de 10 en Búsqueda de Símbolos y 4 en Animales si ambos subtests demandan velocidad de procesamiento?. ¿Cómo produce Lucy? Ella resuelve muy despacio sin cometer errores. Sin embargo, pareciera no considerar la variable tiempo, que en el subtest Animales es fundamental. Este aspecto parece no importarle. No se perturba frente a las exigencias del ambiente pues sencillamente no las considera. Similares diferencias se observan en el índice Memoria Operativa donde obtiene en Letras y Números 9 y en Retención de Dígitos 5. ¿Qué sucede en esta niña que frente a tareas que implican capacidades similares obtiene resultados sumamente discrepantes? Por otra parte, en Conceptos, subtest en el que obtiene la mayor puntuación (12), se hace presente el autocontrol que Lucy se impone, pues además de confrontar cada imagen con las de las otras filas, descartando posibilidades, frena el impulso de dar por cierta una respuesta antes de examinar las próximas. Solo en Comprensión Verbal hay cierta uniformidad donde todos los valores se encuentran descendidos obteniendo los puntajes más bajos. Aquí se pone de manifiesto una vez más que aquello que involucra la relación directa intersubjetiva, mediante la palabra hablada, perturba sus posibilidades cognitivas.

Significación histórico-dinámica de las perturbaciones

Al comienzo de la vida de Lucy, primó la sobreprotección y las dificultades en la separación y sustitución de objetos primarios de satisfacción. ¿Qué sentido tendrá (y qué efectos en la niña) aquello que manifiesta la madre cuando dice que hubiera querido que no le pase nada a su hija y en consecuencia la cuidan demasiado. Tal vez responda a un intento de reparación por parte de Lina, que dejó a los hermanos de Lucy, en los comienzos, al cuidado de otros. Estos otros hijos, que habrían tomado a la niña como objeto para transformar el afecto en sobreprotección. O de Aurelio, que fue cuidado por su abuela. Cuando un psiquismo incipiente no tiene las oportunidades necesarias para generar demanda, pues ésta se satisface inmediatamente o antes de que se produzca, las ocasiones de crear representantes psíquicos que sustituyan ese objeto que no está, se reducen restringiendo las posibilidades de simbolización, tal como ocurre en las producciones de Lucy. ¿Cómo pueden incorporarse, metabolizarse esas experiencias primeras? El atravesamiento edípico genera identificaciones con la instancia parental, pero no con lo que los padres dicen o hacen, sino más precisamente con lo no dicho, con las representaciones, valores y modos de resolución que persisten a través de las generaciones. Y otros atravesamientos: la impronta de la cultura, las vicisitudes actuales, la escuela, los otros (hermanos, amigos, vecinos) que forman parte de la escena generando nuevas relaciones, identificaciones y modos vinculares. Lucy aparece y desaparece. Puede y no puede. En la heterogeneidad de su producción se deja ver ese mecanismo que insiste. ¿Será este modo de funcionamiento, esta modalidad de producción, un intento de *salirse* de ese lugar pasivo en el que fue ubicada por temor, culpa

o agresión en sus vínculos intersubjetivos primeros?. Los datos históricos significativos rastreados en las entrevistas a padres permiten significar el posicionamiento de esta niña. Pues si bien el pasado no determina, adquiere importancia cuando nos detenemos a pensar en sus producciones, en sus dificultades para pensar por sí misma, formularse interrogantes o aprender en la escuela.

Todo trabajo psíquico creador e instaurador de simbolización supone una ganancia de placer sustitutivo. Placer de representar. Placer al producir simbólicamente (escribiendo, hablando, dibujando, leyendo...). Es en este proceso que la dimensión intersubjetiva potencia u obstruye el despliegue de la capacidad representativa. Lucy se muestra sumisa y dependiente y su modo de acercarse a los objetos socialmente valorados remite al modo en que se posiciona frente a su conflictiva psíquica. Parecería que Lucy se implica subjetivamente a través de mecanismos de sustracción de investidura. y esta modalidad genera un modo singular de inscripción de la temporalidad. Lucy pareciera vivir en un tiempo marcado por sus propias pulsaciones, imposibilitada de construir un proyecto identificador que sustente investiduras estables en el tiempo. El trabajo psíquico que la niña realiza no involucra enriquecimiento en términos de complejización del tejido psíquico sino un tránsito entre procesos de investidura y desinvestidura que no le aporta recursos para estar en mejores condiciones de elaborar la conflictiva.

A modo de conclusión

Las restricciones que caracterizan las producciones simbólicas de gran parte de los niños con problemas de aprendizaje, pueden ser consideradas como producto de un intenso trabajo psíquico mediante el cual el niño intenta controlar el despliegue fantasmático, que es significado como excesivamente conflictivo y amenazante. La sustracción de investiduras tiene por objeto la evitación de un displacer que comprometería para el sujeto su integridad psíquica. Sin embargo, el esfuerzo defensivo no elude el riesgo que trata de evitar: el cercenamiento del despliegue imaginativo produce un cierre cada vez mayor del aparato psíquico, obturando el acceso a situaciones placenteras. Las producciones simbólicas se tornan cada vez más precarias y más rígidas, con predominancia de aspectos evacuativos o de vacío que redundan en un empobrecimiento del tejido psíquico y en requerimientos defensivos cada vez mayores (Wald, 2010).

El diagnóstico psicopedagógico permite situar cuáles son los objetos o áreas selectivamente evitados para cada niño y otorgar significación histórico-dinámica al proceso de sustracción de investiduras. De este modo, se constituye en la brújula del trabajo terapéutico orientado a la apertura a modalidades alternativas de búsqueda de placer.

NOTA

(1) El psicodiagnóstico fue realizado por la Lic. Analía Kacska en el Programa de Asistencia Psicopedagógica dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y se presenta con el previo consentimiento informado firmado por los padres. Los nombres fueron modificados para mantener la confidencialidad.

BIBLIOGRAFIA

Green, A. (2010) El pensamiento Clínico. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Schlemenson, S. (2010) Procesos de Simbolización y Transformaciones psíquicas durante el Tratamiento Psicopedagógico . Presentación de un modelo teórico-clínico en Anuario de Investig. vol.17 Ciudad Autónoma de Buenos Aires ene./dic. 2010, 191-98.

Taborda, A., Brenlla, M.E. y Barbenza, C. (2011) Adaptación argentina del WISC-IV en D. Wechsler. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños cuarta edición (WISC-IV) Buenos Aires: Paidós.

Wald, A. (2010) Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niños. En Acta Psiquiátrica Psicol Am.Lat. 56 (1) Buenos Aires.