

Análisis de las transformaciones simbólicas de un niño con problemas de aprendizaje durante el tratamiento psicopedagógico grupal.

Di Scala, Maria, Erhart Del Campo, María Lilia y
Rego, María Victoria.

Cita:

Di Scala, Maria, Erhart Del Campo, María Lilia y Rego, María Victoria (2012).
*Análisis de las transformaciones simbólicas de un niño con problemas de
aprendizaje durante el tratamiento psicopedagógico grupal. IV Congreso
Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX
Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/211>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/nnw>

ANÁLISIS DE LAS TRANSFORMACIONES SIMBÓLICAS DE UN NIÑO CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DURANTE EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO GRUPAL

Di Scala, María - Erhart Del Campo, María Lilia - Rego, María Victoria

Cátedra de Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

En este trabajo se presenta el análisis de las transformaciones en la producción simbólica de un niño con problemas de aprendizaje a partir de la comparación de sus pruebas de inicio durante el proceso diagnóstico, el seguimiento de algunas sesiones significativas y la repetición de las pruebas diagnósticas después de un año de asistencia terapéutica.

La producción simbólica de un sujeto (sus formas de narrar, dibujar, leer, escribir) propicia las mediaciones necesarias para poder evaluar modificaciones de procesos psíquicos que se despliegan y dinamizan durante el tratamiento psicopedagógico. El análisis se propone dar cuenta de ciertos indicadores y dimensiones que articulan aspectos conceptuales con descriptores observables en las producciones de cada niño, que permitan diseñar un modelo de análisis teórico clínico acerca de lo que entendemos como transformación simbólica en la especificidad de la clínica psicopedagógica.

Palabras Clave

Problemas, aprendizaje, tratamiento, psicopedagógico.

Abstract

ANALYSIS OF SYMBOLIC PROCESSING OF A CHILD WITH LEARNING PROBLEMS IN THE PSYCHOPEDAGOGICAL TREATMENT GROUP

This paper presents the analysis of symbolic changes that take place during the psychopedagogical treatment of a child with learning difficulties. Changes are tested from the comparison between his first performance at the beginning of the psychopedagogical treatment and therefore in some important sessions and in the retest of some productions after a whole year of assistance therapy.

Symbolic production of a subject (their ways of telling, drawing, reading and writing) gives the necessary mediations to assess mental processes that display during the psychopedagogical treatment. The analysis aims to account for certain indicators and conceptual dimensions that articulate with descriptors observed in the productions of each child, in order to design a model of clinical and theoretical analysis of what we understand as symbolic transformations in the specificity of psychopedagogical treatment.

Key Words

Learning disorders, psychopedagogical, treatment

Transformaciones simbólicas en la Clínica Psicopedagógica

Desde una perspectiva epistemológica compleja (Morin, 2000) entendemos al aprendizaje como un proceso psíquico a partir del cual los sujetos construyen novedades en interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles (Schlemenson, 2009). Por lo tanto, aprender implica un trabajo de interpretación y creación de sentido singular a partir de la experiencia con los objetos, actividad que cada niño realiza según coordenadas que le son propias y que se sustentan en sus antecedentes históricos constitutivos. Posteriormente, la circulación por el espacio social amplía y complejiza la oferta de novedades y conocimientos, lo cual brinda oportunidades inéditas al despliegue de formas representativas más sofisticadas.

Los modos en que un niño se aproxima a los objetos, metaboliza novedades e interpreta la realidad, están asociados a los avatares de su constitución psíquica, tiempo en el cual se organizan los procesos de simbolización en relación a la calidad de la oferta erógena y simbólica inicial.

Los niños con problemas de aprendizaje dan cuenta de ciertas conflictivas psíquicas irresueltas que pueden haber tenido lugar en esos momentos constitutivos y que detienen las posibilidades de complejización psíquica posterior (Schlemenson, 2009). En estos casos, los sujetos recurren a modalidades más primarias de funcionamiento psíquico como la tendencia a la descarga, la escisión de afecto, e implementan formas precarias de resolución de conflictos que resultan fallidas ante las dificultades actuales.

La producción simbólica (sus formas de narrar, dibujar, leer, escribir) posibilita acceder a estos modos preponderantes de actividad psíquica a través del análisis de la calidad de sus quiebres y fracturas, para intervenir en ellos clínicamente y agilizar la resolución sus conflictos y restricciones.

En los últimos años, los proyectos de investigación llevados a cabo por el equipo de investigación de la cátedra de Psicopedagogía Clínica[] han buscado caracterizar la calidad de las transformaciones encontradas en la producción simbólica de niños y adolescentes que son asistidos por sus problemas de aprendizaje en el Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la Facultad de Psicología (UBA). Las indagaciones realizadas hasta la actualidad han posibilitado el diseño de dimensiones de análisis e indicadores en el material clínico que operan como mediaciones privilegiadas para el conocimiento de los modos en que se modifican los procesos de simbolización en un encuadre de tratamiento clínico específico, focalizado en las restricciones simbólicas manifiestas en diferentes problemáticas de

aprendizaje.

Las dimensiones de análisis constituyen ejes teóricos relevantes para la evaluación de estos cambios, las que a su vez se articulan con indicadores específicos para cada modalidad representacional estudiada. Estos indicadores constituyen indicios (González Rey, 1999) que señalan la aparición de formas representativas novedosas y disruptivas en relación a modalidades anteriores de presentación y posibilitan la elaboración de hipótesis teórico-clínicas que circunscriben hitos puntuales de transformación al interior del encuadre clínico psicopedagógico.[ii]

Algunas de las dimensiones diseñadas para el análisis incluyen la evaluación de los modos predominantes de tramitación pulsional en el trabajo representativo. Autores como P. Aulagnier (1977) o A. Green (1996) sostienen que la actividad representativa constituye un trabajo de metabolización de la tensión pulsional y que esta puesta en forma se realiza en diversos gradientes representacionales como la representación de cosa o palabra (Green, 2000) o según legalidades de los procesos psíquicos originario, primario y secundario (Aulagnier, 1977) que van a determinar diferentes niveles de complejidad de la producción simbólica. A. Green (1996) plantea que es la combinatoria dinámica y compleja de distintos procesos psíquicos lo que brinda la oportunidad de acceso a los procesos terciarios, definidos como la articulación esperable entre lo fantasmático de lo primario y el ordenamiento en significaciones estables de lo secundario.

Los niños con problemas de aprendizaje muestran los quiebres de la actividad representativa en relación a la pérdida de heterogeneidad y la tendencia prevalente de uno solo de estos procesos psíquicos que se vuelve hegemónico y empobrecedor de los recursos simbólicos. Aquellos niños cuyas restricciones dan cuenta de la predominancia del proceso primario muestran francas tendencias a la descarga del afecto, despliegue de representaciones fantasmáticas que pierden la transmisibilidad con los otros, dificultades para la comprensión de textos por imposición de sentidos propios, desorganización discursiva, entre otros. En el otro extremo, aquellos niños que presentan cierto sobreinvertimiento del proceso secundario muestran producciones simbólicas clisé, dibujos al estilo de calcos o esquematismos aprendidos y repetidos, narraciones ordenadas pero en las que están ausentes referencias a sentimientos o conflictos singulares, restricciones para el despliegue de la imaginación y la reflexión (Castoriadis, 1993).

Otra dimensión de análisis está representada por la dinámica intersubjetiva. A. Green (1996) planteó al par pulsión-objetos como matriz del psiquismo a partir de lo que él conceptualizó como función objetualizante, esto es la tendencia de la pulsión a ligarse a los objetos y de este modo crearlos, representarlos. La función objetualizante tiene una capacidad de metaforización ilimitada que posibilita ampliar las referencias identificatorias de un sujeto en pos del invertimiento de nuevos emblemas y referentes, que amplían y diversifican las investiduras significativas de un niño. C. Castoriadis (1993) propone pensar a los procesos sublimatorios en esta línea. Estos consisten en el reemplazo de objetos íntimos y privados de investidura por otros que son valorados socialmente y compartidos con otros en el espacio de lo público.

Los niños con problemas de aprendizaje carecen de la ductilidad psíquica necesaria para un despliegue satisfactorio en el espacio social, por fuertes tendencias endogámicas que preservan el

invertimiento rígido de referencias identificatorias primarias. El tratamiento psicopedagógico grupal reactualiza estas conflictivas en un encuadre clínico y transferencial específico, lo que posibilita evaluar modificaciones en la resignificación de posicionamientos infantiles previos, la apertura al lugar del semejante y la tramitación de la alteridad, y las oportunidades de acceso a nuevas referencias extrafamiliares.

Daniel: Un cambio de posicionamiento en la cancha

Primer tiempo

El fútbol es un deporte muy popular especialmente entre los chicos. Daniel de 10 años, no es la excepción y en la primera entrevista de diagnóstico[iii] asegura que juega a la pelota, aclarando que lo hace en posición “de delantero... como Messi!”

Llega derivado por la escuela donde cursa el último bimestre de 5° grado en el turno tarde. Su tía, con quien vive desde los 3 años, resume los problemas del niño en el motivo de consulta: “Daniel no lee por nada y escribe como la mona. La escuela le gusta nada. Pierde las cosas, las rompe, las desarma[iv]. No cumple con las tareas y parece que no le importa, que no tiene interés”. Daniel confirma lo dicho por su tía: “me cuestan las palabras, no me gusta leer y no sé leer”

Algunos datos de la historia de Daniel

Su tía lo conoce y lo lleva a vivir con ella, el día que la madre de Daniel sufre un accidente de tránsito (es atropellada por un auto) y pronto fallece a consecuencia del mismo.

Daniel (3) es el menor, con dos hermanos de 6 y 10 vivían en situación de calle con su madre: “era un chiquito adorable, muy despierto pero con mucho tiempo en la calle, cirujeaban, buscaban comida en la basura”, recuerda la tía y agrega: “el papá estaba preso, también tienen hermanos mayores, ahora de 15, 21 y 25, dos de ellos están presos y el otro esta internado en un centro de recuperación de drogas”. La tía (ya grande y sin hijos) queda como tutora de los tres hijos menores de su hermana.

Analizando el eje de complejidad de la actividad representativa, las producciones de Daniel durante el diagnóstico, muestran gráficos precarios y de pocos detalles; posibilidad de uso de tiempos verbales con preeminencia del pasado en sus relatos; escaso invertimiento del mundo externo y dificultad para historizar. No hay resolución de conflictos en sus narraciones sino acciones que se continúan en otras que no las resuelven.

Focalizando en los modos de tramitación pulsional, la impulsividad las peleas, las roturas, el binomio control-descontrol actuarían como contrainvestidura para evitar irrupciones fantasmáticas ligadas a la devoración y muerte.

Entretiempo

En marzo de 2011 inició su tratamiento psicopedagógico grupal, asistiendo con una frecuencia semanal. En forma paralela su tía concurre a las reuniones de grupo de padres en forma quincenal. Actualmente Daniel está cursando 7mo grado.

Al inicio, Daniel se presentó como un niño en apariencia menor a su edad, de aspecto prolijo y cuidado, callado, miraba hacia el suelo. El vínculo transferencial podía desplegarse en el uno a uno, solo hablaba cuando las terapeutas se dirigían a él en forma directa. No se vinculaba en forma espontánea con sus pares. En su espalda traía la mochila escolar que no se sacaba en toda la sesión.

La producción en el cuaderno estaba caracterizada por el intento por respetar las convenciones escolares (realizaba cada trabajo a continuación del anterior, separaba los trabajos con una línea, respetaba los márgenes de las hojas) Tardaba mucho tiempo para producir. La escritura estaba bastante preservada, clara, legible, con algunas faltas de ortografía pero adecuada segmentación gráfica y conservación del sentido. Cumplía con la consigna planteada por las terapeutas.

Los gráficos eran esquemáticos, dibujos aprendidos y repetidos a los que podía agregar algún detalle según la temática que estábamos trabajando. Las narraciones carecían de referencias a sentimientos o a conflictos singulares.

Su producción estaba caracterizada por la inhibición, una modalidad defensiva restrictiva, un posicionamiento subjetivo pasivo. Daniel mostraba muchas dificultades para hablar de la vida familiar, el vínculo con sus hermanos, padre y tía, la muerte, la cárcel, se podría pensar en una evitación de lo conflictivo ligado al sufrimiento. Paralelamente se evidenciaba una sobrevaloración de lo exogámico representado por el fútbol y la escuela. Este investimento de los objetos sociales podríamos relacionarlo con la búsqueda de sostén y estabilidad que necesitaba para atravesar las situaciones conflictivas que se le presentaban.

Con el correr de las sesiones empezaron a aparecer algunos cambios en su producción y en el vínculo con los otros. De a poco Daniel comenzó a hacer referencias al vínculo con su familia y a participar de las temáticas introducidas por sus compañeros de grupo. Su producción empezó a mostrar los signos de la caída de las barreras y el surgimiento de lo pulsional a la manera de irrupciones de lo primario que no habría podido ser tramitado adecuadamente. La producción se desorganizó, sus escritos empezaron a mostrar marcas singulares, autorreferenciales (por ejemplo la escritura en los márgenes) no podía seguir un orden, dejaba hojas en blanco, aparecieron las tachaduras, los borrones, las roturas. La letra perdió legibilidad y surgieron dificultades en la separación de las palabras y en la comprensión del sentido de lo escrito. En este momento, el niño comenzó a venir a la sesión sucio y descuidado. Chupaba la tira de la mochila (que seguía en su espalda durante toda la sesión) sacaba los chicles que están pegados en los bancos y los comía. Ciertos aspectos agresivos empezaron a aparecer cuando Daniel se unió a sus compañeros para criticar a una de las niñas del grupo, la burla y las malas palabras fueron los vehículos privilegiados para la descarga impulsiva. Asimismo iniciaba a apoyarse en el discurso de los pares para decir lo que le pasaba. El niño comenzó a referirse a temáticas que le resultaban difíciles de tramitar, por ejemplo: “me da miedo la muerte”, “no entiendo lo que leo”

La aparición de modalidades primarias de funcionamiento psíquico como la tendencia a la descarga, las formas precarias de resolución de conflictos, el despliegue de representaciones fantasmáticas que pierden la transmisibilidad y la desorganización discursiva posibilitaron que, de a poco, el niño haya podido empezar a mostrar

lo que le pasaba y fuera surgiendo lo singular que da sentido a su particular modalidad de producción y tramitación pulsional favoreciendo el despliegue y la dinamización de los procesos psíquicos del niño. La intervención clínica en relación a los quiebres y fracturas que caracterizaban su producción simbólica permitió trabajar sobre el proceso de resignificación de sus posicionamientos subjetivos.

En los últimos meses y lentamente, Daniel ha comenzado a contar lo que le pasa en forma espontánea, trae al grupo acontecimientos de su vida y los comparte, intercambia tanto con el grupo de pares como con las terapeutas, en sus relatos aparece el afecto. Si bien se evidencian todavía la descarga y cierto descontrol en la producción notamos que el producto está más preservado y puede dar cuenta de las vicisitudes de su conflictiva. Por ejemplo en una sesión, el niño cuenta que tiene prueba de lengua sobre acentuación, explica cómo hizo para estudiar (buscó un libro de cuentos, subrayó las palabras con tilde, las copió y elaboró listas con las palabras según su acentuación) y su relato abre la oportunidad para que el resto de los niños del grupo digan cómo hacen para estudiar. En la sesión siguiente Daniel trae la prueba que le tomaron, en la que se sacó seis, y señala que le faltó estudiar un poco. Se muestra molesto porque no le fue tan bien como él esperaba.

Como decíamos, el fútbol es un deporte, una pasión nacional que en el caso de Daniel utilizamos para pensar y presentar los momentos de diagnóstico como el Primer Tiempo, el de tratamiento como Entretiempo, y seguiremos con el retest como Segundo Tiempo.

Segundo tiempo

El retest replica las situaciones del diagnóstico que son objetivas y están externamente determinadas. Y es en ese contexto que el posicionamiento cambia, el juego en el fútbol fluye un poco más libremente.

El “posicionamiento” (Di Scala – Cantu, 2003) -a diferencia del concepto de “posición”- alude a la acción de posicionarse, es decir, de ubicarse, colocarse o ponerse en un lugar de un modo determinado. No apuntamos a una ubicación fija e intrínseca al sujeto en tanto esencial a él (como la sugerida por el término “posición”), sino a una actividad de localización topológica variable y temporaria como podríamos ver en una cancha de fútbol.

Daniel se presenta luego de un poco más de un año de tratamiento, al iniciar 7° grado y dice: “me va bien, tengo amigos”.

Al preguntarle por qué comenzó a venir al grupo recuerda: “yo no podía hacer la tarea porque era tarde... no tenía ganas”.

De las cosas que hace rescata: “a veces miro la tele y otra vez voy a entrenar, a fútbol. Me gusta ser defensor”.

Los gráficos muestran figuras más complejas e interesantes. De la rigidez inicial al movimiento (fig 1), de la pobreza de detalles a mayor complejidad y disposición de las figuras en la hoja (fig 2).

Los relatos encuentran caminos de resoluciones más plásticas, más dúctiles, menos restrictivas y feroces: “vinieron dos osos y se la querían quitar y no pudieron y siguieron jugando” cuando antes era “Y los dos lobos le quitaron la soga y se fueron corriendo” ahora “el

tigre se lo quería comer pero el mono se escapó”, antes: “el tigre lo persiguió y no lo pudo atrapar y el mono se cayó y el lobo se lo comió. Ya está”[v].

Este cambio de posicionamiento de delantero[vi] a defensor[vii] le permite a Daniel ubicarse en lugares más cómodos, encontrando otras y más variadas estrategias resolutivas en situaciones similares.

E: Me decías que cuando venías acá lo que te costaba era hacer la tarea.

D: No me costaba hacerla, no quería hacerla. Ahora la hago en clase para no llevarla a casa.

Resultado

El posicionamiento[viii] se da en un contexto, en una situación particular que es el tratamiento psicopedagógico grupal, reactualizando conflictivas en un encuadre clínico y transferencial específico.

En la cancha, Daniel solo podía atacar y lo hacía sin éxito ya que el marcador solo se movía en su contra.

El trabajo grupal complejizó la acción, colocándolo en un terreno menos exigente consigo mismo y autorizando relaciones más solidarias y de confianza con los otros. Le permitió a Daniel jugar de defensor y dejar la rígida posición de Messi, el delantero.

[i]“Procesos de simbolización y complejización psíquica durante el tratamiento psicopedagógico grupal” (UBACyT 2008-2010) y “Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje” (UBACyT 2011-2014).

[ii]Estas elaboraciones son parte de la tesis doctoral “Transformaciones de los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje” de la Mag. María Victoria Rego, en proceso de redacción final.

[iii]Servicio de Atención de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología UBA

[iv]“Si por ejemplo tiene un auto nuevo lo desarma todo, no queda nada y dice que después lo va a armar de nuevo pero no lo arma más.”

[v] Lamina 2 y 7 de CAT-A

[vi]El delantero en fútbol, también conocido como atacante o puntero principal tiene como único objetivo el de marcar goles. Su función se limita a atacar, tiene que definir en fracciones de segundo

[vii]El defensor, defensa, marcador o zaguero en fútbol, es un jugador del campo ubicado cerca de su arco y del arquero, que intenta con los otros defensores frenar a los delanteros rivales.

[viii]“El posicionamiento es subjetivo y está atravesado por las variables de la historia pulsional, posicional e identificatoria del sujeto” Dip (le) pag 8

Bibliografía

Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Bs. As. Amorrortu Ed.

Bion, W. R. (2001). Transformaciones. Valencia, Ed. Promolibro.

Bo, M. T. (2008): “Intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización”, Tesis de Maestría en psicoanálisis, AEAPG-Universidad de La Matanza (sin publicar).

Bo, T. y Schlemenson, S. (2011). “Conflicto psíquico y tratamiento psicopedagógico”, en Revista Universitaria de Psicoanálisis, vol. 11, p. 91-103.

Di Scala, M; Cantu, G Dip (le) Diagnostico psicopedagógico en lectura y

escritura Noveduc 2003

Castoriadis, C. (1993). “Lógica, imaginación, reflexión”, en DOREY, R. y otros: El Inconsciente y la Ciencia. Bs As., Amorrortu Ed.

González Rey, F. (1999). La investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos. San Pablo, Educ.

Green, A. (1996). La Metapsicología revisitada. Bs. As. Eudeba.

Green, A. (2000): “Una teoría general de la representación”, en FINE, A. y Schaeffer, J.: Interrogaciones Psicosomáticas. Bs As., Amorrortu Ed.

Green, A. (2005). Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente. Bs. As. Amorrortu Ed.

Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Bs. As., Amorrortu Ed.

Kaes, R. (1995). El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo. Bs. As. Amorrortu Ed.

Laplanche, J. (1992). “Las fuerzas en juego en el conflicto psíquico”, en Revista de Psicoanálisis APA, nro. especial internacional, p. 153-165.

Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España. Ed. Gedisa.

Schlemenson, S., Álvarez, P., Cantú, G. y Prol, G. (2004). Subjetividad y Lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Bs. As. Ed. Paidós.

Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Bs. As., Ed. Paidós.

Wald, A (2009): “Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niños”. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, vol. 55, (4), p. 5-10.

Wettengel, L. y Prol, G. comps. (2006). Tratamiento de los problemas en el aprendizaje. Actualización en clínica psicopedagógica. Bs. As. Ed. Novedades Educativas.

Wettengel, L. y Prol, G. comps. (2009). Clínica Psicopedagógica y Alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes. Bs. As. Novedades Educativas.